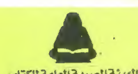
علم النفس

مجلة فصلية
تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

العدد الستون: أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر ٢٠٠١
السنة الخامسة عشرة





العدد الستون: أكتوبر - نوفمبر - ديسمبر ٢٠٠١ - السنة الخامسة عشرة

علم النفس

مجلة فصلية

تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب

تدمد 0737 - 1110

١١١٠ ـ ٠٧٣٧



فى هذا العدد

● كلمة التحرير ... أ. د. كاميليا عبد الفتاح ... ٤

● دراسات وبحوث :

- دراسات حديثة فى تنمية مهارات صنع القرار - المداخل والبرامج ... أ. د. مجدى عبدالكريم حبيب ... ٦

- تطور مفهوم الرمزية فى التحليل النفسى [المحور الثانى] .... أ. د. عادل كمال خضر ... ٢٠

- أساليب التوافق النفسى والاجتماعى مع أخطاء الحياة اليومية وعلاقتها بالرضا عن العمل .... د. على عبد السلام على ... ٤٢

- المخاوف الشائعة لدى طلبة الجامعة .... د. وفاء مسعود محمد الحديثى ... ٦٤

- المصريون فى بلاد الهجرة المؤقتة - دراسة نفسية .... د. محمد حسن غانم ... ٨٤

- دراسات فى أنثربولوچيا التعلم .... د. وليد كمال القفاص ... ٩٤

- النضج الجنسى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين ... د. محمد الشبراوى الأنور ... ١٢٢

● رسائل جامعية :

- الفروق بين مرضى البارانويا والأسوياء فى بعض متغيرات الشخصية - دراسة عاملية إكلينيكية (رسالة ماچستير) .... إعداد/ حنان سعيد السيد أحمد فرج ... ١٣٨

كلمة التحرير

يتضمن هذا العدد أربع دراسات لم تطرق من قبل ضمن الموضوعات التى سبق أن نوقشت على صفحات هذه المجلة. الدراسة الأولى تتناول علم الإدارة ومزجه بمعطيات علم النفس. وكنا نود التركيز وبشدة على الجانب النفسى لأن تنمية مهارات صنع القرار تتوقف بالدرجة الأولى على صانع القرار. وقد رأينا فى مجتمعنا أن هناك أفراداً درسوا صنع القرار بمهارة ولكنهم عجزوا عن التطبيق السليم فى الجانب العملى وذلك يرجع لتكوين شخصياتهم أصلاً.

والدراسة التالية فى مجال التوافق النفسى والاجتماعى مع أخطاء الحياة اليومية وعلاقتها بالرضا عن العمل. إن أول ما يثار فى الذهن هو كتابات التحليل النفسى لأن فرويد هو أول من نبه إلى هذه الأخطاء. وقد استخدم الباحث مراجع عديدة تساعد الباحثين الجدد فى تناول هذا الموضوع ونجاحه من منظور التحليل النفسى.

ثم دراسة المصريين فى بلاد الهجرة المؤقتة. ونشير إلى أنه من الضرورى وجود اختلافات بين نسق القيم لدى الأباء والأبناء بصرف النظر عن موضوع الهجرة المؤقتة أو الإقامة مع الأبناء فى بلد واحد.

ويعتبر بحث «دراسات فى انثربولوجيا التعلم» من الموضوعات الجديدة وقد عرض البحث عرضًا جيداً. ويجدر الإشارة إلى أنه من المهم التنبه لموضوع التفكير الناقد. ونحن ننصح الباحث بالتوسع فى الموضوع ونشره فى كتاب حتى يستفيد منه المجتمع بشكل عام.

وأخيراً يؤسفنى أن بعض الموضوعات مليئة بالأخطاء الإملائية ومن ثم ننبه إلى مراعاة الدقة فى الصياغة وفى الكتابة السليمة.

رئيس التحرير

أ. د. كاميليا عبدالفتاح

دراسات حديثة في تنمية مهارات صنع القرار

المداخل والبرامج

أ. د. مجدى عبدالكريم حبيب

أستاذ علم النفس التعليمى

كلية التربية - جامعة طنطا

أولاً - مقدمة

يعرف القرار بأنه الاختيار المدرك الواعى بين البدائل المتاحة فى موقف معين. أما اتخاذ القرار فهو اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها. ويتم الاختيار بناء على معلومات يحصل عليها متخذ القرار من مصادر متعددة مما يساعد على الوصول إلى أفضل النتائج.

وقد فرق على محمد عبد الوهاب، أحمد محمدعبدالله نقلاً عن سلافة محمد إبراهيم (١٩٩٣، ص ١٨٦) - بين النظام المغلق والنظام المفتوح فى اتخاذ القرارات.

ففى النظام المغلق نجد أنه يتضمن عدداً من البدائل فى موقف معين، يؤدى كل بديل إلى نتيجة معينة ويختار المدير من بينها البديل الأمثل. ويكون اختياره رشيداً وموضوعيًا لأنه يزن كل البدائل ويقارن بينها ويختار البديل الذى يعتقد أنه يوصل إلى أحسن النتائج. وتعد النماذج الرياضية والبرامج الكمبيوترية أمثلة على النظام المغلق. ويجب ملاحظة أن تأثير العنصر الإنسانى هنا قليل أو عند حده الادنى، أما التأثير الأكبر فهو للمقارنة التحليلية الرياضية الموضوعية.

أما النظام المفتوح لاتخاذ القرارات فهو الذى يتأثر بالبيئة المحيطة ويؤثر فيها. وقد لايتمكن المدير فى هذا النظام من أن يأخذ فى حساباته كل الأهداف أو كل البدائل المتاحة أو الممكنة. ويميل هذا النظام إلى الواقعية حيث يضع فى اعتباره أن متخذ القرار شخص معقد يتكون من شخصية وثقافة وطموح مما يؤثر على عملية الاختيار.

ولا شك أن لنظم المعلومات دوراً مهمًا للغاية فى مراحل اتخاذ القرار كما أشار بذلك سيد الهوارى- نقلاً عن سلافه محمد إبراهيم (١٩٩٣، ص ١٩٧) - على النحو الآتى:

١ - تشخيص المشكلة وتحديد الهدف:

إن وصف المشكلة يتعلق باختيار البدايات المتعلقة تعلقاً مباشراً بالمشكلة. والمعلومات تمكن متخذ القرار من تحديد الخصائص التى تميز أسباب المشكلة عند ظهورها، وبالتالى يتم التأكد من وجودها أو عدم وجودها.

٢ - تحليل المشكلة:

هنا يتم تحديد حجم المشكلة ودرجة تعقدها وطبيعة الحل المطلوب لها. وبعد أن يتم جمع المعلومات والبيانات اللازمة يقوم متخذ القرار بتحليلها فيدرس الأسباب التى أدت إلى المشكلة ويفحص العلاقة بين هذه الأسباب ويقارن بين الحالات التى تحققت فيها الأهداف والنتائج المرجوة والحالات التى أخفقت فى الوصول إلى النتائج المحددة. إذن فأهمية البيانات والمعلومات تقودنا للتعرف على أسباب مشكلة تحديد البدائل الممكنة لحلها.

٣ - تحديد البدائل الممكنة:

تفيد البيانات والمعلومات فى التعرف على بدائل الحل، وفى تحديد النتائج المتوقعة من كل بديل، وكلما زادت البيانات والمعلومات المطلوبة عن كل بديل أمكن لمتخذ القرار التوصل بسهولة إلى نتائج كل بديل، وعلى العكس، فإن نقص المعلومات يمثل أحد المعوقات التى تمنع أو تحد من التعرف على النتائج المتوقعة.

٤ - اختيار البديل الأفضل:

يستعين متخذ القرار فى عملية الاختيار بمجموعة من المعايير توفر بدرجة كبيرة من الدقة والموضوعية فى الاختيار مثل المعلومات المتاحة عن ظروف البيئة المحيطة ومدى مساعدتها لتنفيذ البديل ونجاحه، ومدى النقص فى المعلومات التى بنى عليها الحل ومقدار الخطأ الذى يمكن أن يترتب على هذا الخطأ.

٥ - متابعة التنفيذ وتقديم النتائج:

إن مخرجات القرار التى تصف دوره الفعال تعاد مرة أخرى فى الخطة لكى يعاد تقويم القرار.

ثانياً - صنع القرار.. المهارات والمعوقات:

وقد أشار حسان على سلامه، جاسم محمد النجار (١٩٩٧) إلى مهارات وعمليات اتخاذ القرار وتشمل:

١ - المقارنة	Compare
٢ - التقييم	Valuing
٣ - التحديد	Determine
٤ - التمييز	Discriminate
٥ - الكشف عن	Disclose
٦ - المعدلات	Rating
٧ - الخلاصة	Conclude
٨ - التقدير	Assess
٩ - إصدار الأحكام	Judge

وتلخص سلافة محمد إبراهيم (١٩٩٣، ص ١٨٦)

المعوقات التى تعترض متخذ القرارات فيما يلى:

١ - عجز متخذ القرار عن تحديد المشكلة تحديداً واضحاً.

٢ - عدم إلمام متخذ القرار بجميع الحلول الممكنة للمشكلة.

٣ - عدم معرفة متخذ القرار لجميع النتائج المتوقعة سواء أكانت حسنة أم سيئة لجميع الحلول الممكنة. فإذا أهمل متخذ القرار دراسة كل النتائج، فإنه يتخذ حلاً يثبت بعد ذلك عدم صوابه لأنه لم يعرف بعض مزايا أو عيوب بعض البدائل ساعة اتخاذ القرار.

٤ - عجز متخذ القرار عن القيام بعملية تقييم مثلى بين البدائل بسبب التزامه بارتباطات سابقة.

٥ - إن الفرد مقيد فى اتخاذه للقرارات بمهاراته وعاداته وانطباعاته عن إرادته. وعلى هذا فتصرفاته تكون محدودة ومتأثرة بقدرته الفكرية أو اليدوية أو قوته العضلية أو الجسمية.

٦ - إن الفرد محدود بقيمه الفلسفية والاجتماعية والأخلاقية.

٧- إن الفرد مقيد فى اتخاذ القرارات بمعلوماته وخبرته عن الأشياء التى تتعلق بوظيفته.

٨ - إن عنصر الوقت غالباً ما يسبب ضغط على متخذ القرار، فغالباً مالايكون هناك وقت كاف لدراسة مختلف البدائل، وفحص النتائج المترتبة على كل بديل، خصوصاً أنه من الضرورى اتخاذ القرار فى الوقت الملائم.

ويوضح فؤاد القاضى (١٩٩٧) أن الحكم على القرار الفعال يكون من خلال محكى: الجودة فى ضوء عناصر الدقة والتكاليف والإجراءات والسلامة، والقبول فى إطار عناصر الاقتناع والرضا والشعور والرغبة فى التنفيذ. وأكد القاضى على مفهوم إثراء العمل الذى يتمثل فى إضافة أنشطة جديدة - رأسيًا للعمل، ومن ثم اتاحة عمل متكامل للشخص المتكامل فالعمل الكامل يشمل: التخطيط، كيف يؤدى هذا العمل، كيف يقيم الأداء، معرفة العامل لنتيجة أدائه، عمل التصحيحات المناسبة.

هذا ويقوم إثراء العمل على أساس عوامل التحضير المتعلقة بمستويات العمل ذاته وهى: الشعور بالإنجاز، تحديات العمل ذاته، المسئولية عن العمل، التقدم والتنمية. (فؤاد القاضى ١٩٩٧ ص ١٥٧).

ثالثاً ـ البرامج التدريبية .. المواصفات اللازمة والكافية:

هذا ويجب أن يعتمد كل برنامج على نتائج الدراسات والبحوث التربوية والسيكولوجية التى أجريت فى المجال موضوع الدراسة وعلى خصائص الطلبة العقلية والشخصية.

وتوضح عليه عبد الله عبد الله الأنجباوى (١٩٨١، ص ٦٢) أن التخطيط للتدريب عملية مستمرة ترمى إلى تحقيق ما يلى:

١ ـ تحديد الأهداف التدريبية.

٢ ـ تصميم الأنشطة التدريبية فيما يحقق الاستخدام الأمثل للموارد والامكانيات المتاحة للتدريب.

٣ ـ إعداد البرامج والمستلزمات التدريبية وتوقيت استخدامها بشكل يتناسب وطبيعة الاحتياجات.

ويذكر صديق عفيفى (١٩٩٧) أن مجالات التدريب فى البرنامج يجب أن تغطى أرضية عريضة من المفاهيم والأساليب والمعلومات وأدوات التحليل.

(صديق عفيفى ١٩٩٧، صفحة ٢٤٩)

وتتلخص أهم صفات المدرب الناجح فى كل من: الإعداد المهنى، الخبرة فى العمل مع الجماعات، الشعور بالطمأنينة، مهارات التدريب، الفلسفة الديمقراطية، فهم الذات.

ومن الضرورى تحديد التعريف الإجرائى للمتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة.

أما بخصوص المتغيرات المستقلة: فهى التدريب حيث يعرف على أنه العملية المنظمة متتابعة الخطوات، التى تؤدى إلى إكساب الأفراد المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات المختلفة المرتبطة بالأداء الكفء على المهام محل اهتمامهم.

هذا وتتحدد مقومات عملية التدريب إجرائياً فى إطار الدراسة الراهنة فى ضوء عناصر ثلاثة هى:

١ ـ مدة التدريب: وتقدر بالزمن المستغرق فى جلسات التدريب.

٢ ـ مضمون التدريب: ويشمل المعلومات والتدريبات والإجراءات العملية التى تقدم لدعم الجوانب الأربع الأساسية لبرنامج التدريب (المعرفية ـ المهارية ـ الدافعية ـ الإتجاهية).

٣ ـ وسائل التدريب: وتشمل المحاضرة، ورش العمل، ممارسة الأفراد، العمل على حل المشكلة فى سياقات مختلفة جماعية وفردية.

أما بخصوص المتغيرات التابعة: فتتمثل فى مقدار التحسن الذى يطرأ على قدرات ومهارات واتجاهات الأفراد بعد تلقى التدريب ثم يتم تعريف كل متغير تابع.

إجراءات التدريب وتقييم فعاليته:

حيث يتم تحديد ما يأتى:

(أ) إجراءات وخطوات التدريب:

وتشمل مدة ومكان التدريب ثم وصف لجلسات التدريب من حيث عدد الأفراد فى الجلسة. وهنا يجب تحديد النقاط الآتية:

ـ **المراجعة والتعريف بالعائد:** حيث تخصص النصف ساعة الأولى من كل جلسة لمراجعة ما تم تقديمه فى الجلسة السابقة.

- المحاضرة: وتستغرق عشرون دقيقة تتضمن معلومات في ضوء الإطار النظري للبرنامج ومناقشة الأعضاء في آرائهم ثم يتابع الأعضاء المحاضرة عن طريق اللوحات الشارحة أو الكتيبات التي توزع عليهم قبل بدء الجلسة والتي تحوي أهم نقاط موضوع النقاش.

- **الأنشطة التدريبية**: حيث يتم عرض تفصيلي لأهداف إجراءات استخدام كل أسلوب مع تقديم مثال توضيحي لطريقة تطبيقه.

- **الواجبات والأنشطة المنزلية**: في نهاية كل جلسة يطلب الباحث من الأعضاء تطبيق ما تعلموه.

(ب) إجراءات تقييم العائد التدريبي:

وهي تتعلق بإجراءات تطبيق الاختبارات سواء في التطبيق القبلي أو البعدي للاختبارات.

هذا وتتضمن خطوات تصميم البرامج التدريبية ما يأتي:

١ - تحديد هدف البرنامج.

٢ - تحديد عدد الدارسين والشروط التي يجب أن تتوفر فيهم.

٣ - نظام التدريب أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.

٤ - تحديد معايير أو مستويات الأداء الذي يجب أن يصل إليها المتدرب.

٥ - تحديد الفترة الزمنية المخصصة للبرنامج التدريبي مع توزيع الوقت الكلي للبرنامج على الموضوعات المختلفة.

٦ - تحديد موضوعات البرنامج التدريبي.

٧ - تحديد تتابع الموضوعات في البرنامج وأسلوب عرض كل منها.

٨ - تحديد النماذج العملية والتطبيقات المناسبة لكل موضوع وتحديد وضعها في البرنامج.

٩ - تحديد دور الدارسين في البرنامج وأنواع الواجبات المفروضة عليهم من قيام ببحوث ودراسات شاملة، فردية وجماعية.

وتختلف أساليب التدريب ما بين: المحاضرة والمناقشة ودراسة الحالة، وتمثيل الدور، التطبيقات العملية، التدريب الحسي، أسلوب الحدث.

ويمكن تصنيف أنشطة البرنامج إلى:

(أ) **أنشطة استكشافية**: وتتضمن أنشطة تهدف إلى التعرف على واكتشاف ميول العينة واحتياجاتهم واهتماماتهم وميولهم. ويجب تقديم هذه الأنشطة بشيء من البساطة والجاذبية والإثارة حتى تدفع الطلبة للاشتراك والاندماج والعمل والإنتاج.

(ب) **أنشطة تدريبية**: حيث يتم تدريب العينة على أنواع مختلفة من المهارات.

(ج) **أنشطة بحثية**: وهذه المرحلة هي بؤرة البرنامج وجوهرة ويخصص لها نصف وقت البرنامج.

أما عن أنواع مساعدات التدريب فتشمل:

أولاً - مساعدات بصرية:

مثل: السبورة - لوحات الحائط المكتوبة والمرسومة، الرسوم التوضيحية والمقاطع والنماذج - المطبوعات - الشرائح والصور الشفافة.

ثانيًا ـ مساعدات سمعية: وتشمل أجهزة التسجيل الصوتى والإذاعة.

ثالثًا ـ مساعدات سمعية وبصرية: وتشمل الأفلام والصور المتحركة والأشرطة السينمائية.

أما عن عناصر العملية التدريبية فتتلخص فيما يأتى: الاتصال، الممارسة الواقعية، الاندماج، المشاركة، الشعور بالانتماء.

وقد قامت ليلى كرم الدين (١٩٩٤) ببناء برنامج للتنمية العقلية واللغوية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم من أطفال مدارس التربية الفكرية فى ضوء المعايير الآتية:

ـ أهداف البرنامج العامة والخاصة الإجرائية.

ـ تحديد خصائص ومواصفات ونوعية المتدربين بالبرنامج.

ـ محتوى وحدات برنامج التدريب.

ـ وسائل وأساليب التدريب.

ـ الجدول الزمنى للبرنامج التدريبى.

ـ التقـــويم.

هذا ولابد من إجراء دراسة استطلاعية للتأكد من مدى كفاءة البرنامج المستخدم، وذلك حتى تتحقق الأهداف التالية:

١ ـ استكشاف كفاءة خطة إجراءات التدريب، إعداد المضمون الخاص لكل جلسة.

٢ ـ التحقق من كفاءة أدوات تقييم العائد التدريبى واختيار أكثرها ملاءمة سواء للاختبارات السيكولوجية أو المشكلات التى يتم معالجتها.

٣ ـ تحديد خصائص العينة.

أولاً ـ استكشاف كفاءة خطة التدريب من حيث:

(أ) الأهداف: وتتضمن: إعداد اختيار مادة التدريب والمعينات التعليمية الملائمة لتقديمها، ثم تحقيق مزيد من كفاءة المدرب (الباحث الحالى) فى أثناء الجلسات، ثم استكشاف مدى دافعية المفحوصين للاشتراك فى مثل هذه النوعية من البرامج، ثم الكشف عن المشكلات المرتبطة بديناميات موقف التطبيق.

(ب) العينة: حيث يتم وصف العينة التى طبقت عليها الدراسة الاستطلاعية والذين قبلوا المشاركة فى التجربة.

(جـ) الإجراءات: حيث يتم التعرف على الفترة التى يستغرقها البرنامج فى ضوء عدد معين من الجلسات التدريبية، بواقع عدد معين من الجلسات أسبوعيًا، وتوضيح زمن كل جلسة بالساعات على أن يراعى تخصيص عدد من الجلسات لتطبيق عدد من الاختبارات قبل وبعد تلقى البرنامج وتخصيص جلستين لاستطلاع آراء الأعضاء فى البرنامج الذى يقدم إليهم. على أن يطالب فى نهاية كل جلسة من جلسات التدريب واجب منزلى من الحياة اليومية.

ثانيًا ـ استطلاع الأدوات:

حيث يتم انتقاء الاختبارات المستخدمة التى تعطى أكبر عائد تدريبى، ويتم إعداد مقياس للرأى فى البرنامج التدريبى، ثم يتم انتقاء المهام التدريبية.

رابعاً - عرض تحليلى للبرامج التى تناولت تنمية مهارات صنع القرار:

أولاً - برامج لتنمية قرارات أكثر فعالية:

قام مركز القيادة الابتكارية CL The Center for Creative Leadershifp بإعداد برنامج يهدف إلى مساعدة كبار الموظفين والإداريين لأخذ قرارات أكثر فعالية فى مواقفهم القيادية، وذلك من خلال دراسة قام بها Young, Dixon (1996) موضوعها «مساعدة القواد لأخذ قرارات فعالة» Helping Leaders Take Effective Action: A Program.

وأظهرت النتائج وجود تغيرات إيجابية دالة لدى المشاركين صاحبها زيادة وفاعلية للقرارات فى عدة مجالات منها: العلاقات الشخصية، النظم التنظيمية، التعامل مع عدم الاتزان الانفعالى، سهولة الاتصال والاستماع، الإحساس بالهدف، الاتزان الأسرى وذلك خلال الفئة الأولى من اللقاءات التليفونية. أما فى الفئة الثانية من هذه اللقاءات، فقد أظهر المشاركون قرارات أكثر إيجابية فيما يأتى: مساعدة المستشارين، بنية البرنامج، التدريبات الخاصة بالتخطيط السلوكى والمشاهدة، تنوع المشاركين والأنشطة الفنية. ويلاحظ فى هذه الدراسة أن بعض المشاركين كانوا يتصفون فى البداية بقدر من التمرد فى حياتهم الشخصية والمهنية والنفسية.

وقد أعد قسم الطاقة بجامعة Westinghouse (1996) برنامجًا يهدف إلى زيادة قدرة المتدربين على حل المشكلات وصنع القرار والسلوك الفعال، من خلال دراسة موضوعها «حل المشكلات وصنع القرار» Problem Solving and Decision Making ويشتمل الجزء الأول من البرنامج على مقدمة تتضمن هدف نهائى والتركيز على انتباه المتدربين فى الموضوعات المناقشة داخل البرنامج. أما بقية الأجزاء فقد تضمنت قائمة بالأهداف القابلة للتحقق والأحداث المرتبطة بالحياة بقسم الطاقة، وبعض الموضوعات مثل: حل المشكلات، التفكير الابتكارى، الإبداع، صنع القرار، فنيات توليد الفكرة، إتقان بيئة العمل المبدعة. وكشف المشاركون بعض خبرات الإدارة الفعلية، بينما أوضح البعض الآخر خبرات غير فعالة.

كما قدم (Kloosterman, D.M, 1994) برنامجًا لتنمية مهارات صنع القرار والحرص فى حرية الاختيار الوظيفة غير التقليدية لدى الأطفال الأسبانيات بالسفين الخامس والسادس الأساسى. وكشفت الدراسة عن أهمية متغيرات تقدير الذات، تأكيد الذات، مهارات صنع القرار فى ذلك البرنامج كوسائل لدعم الاختيارات المستقلة الخاصة بالأدوار التقليدية للبنات.

واشتملت موضوعات البرنامج على عدد من الدروس الأسبوعية منها: المحاضرات والمناقشات، الأنشطة الورقية والقلم، تمثيل الأدوار وتفاعلات التلاميذ، الكتب والفيديو.

وكشف التحليل القبلى والبعدى للنتائج تحسن فى كل من: الحرص الوظيفى، تقدير الذات، تأكيد الذات، الحرص فى تحديد الأدوار الجنسية.

وقد صممت دراسة حديثة «**برنامجًا إرشاديًا لتنمية مهارات صنع القرار التجارى لدى المتخصصين فى النظم التجارية**». حيث يحتوى هذا المدخل المنهجى على سبعة وعشرين نموذجًا تكون برنامج: Idaho Program Standards for Business Syastem Specialist وتشتمل هذه النماذج على:

- نوعية تجهيز المعلومات.
- نوعية الإتصالات التليفونية.
- نوعية تجهيز البيانات.
- الحسابات الرياضية.
- أنشطة أداء الإدارة.
- أنشطة التسجيلات التجارية.
- مهارات الموظفين وعاداتهم.
- أنشطة تجهيز المعلومات.
- أنشطة الإتصال.
- المهارات المرتبطة بأداء التليفون.
- تنمية مهارات القيادة.
- أنشطة أداء صنع القرار.
- أداء النوعية القانونية.
- إدارة التسجيلات.

ويتضمن كل نموذج أهداف الأداء، الموضوعات الهامة المتضمنة داخل كل نموذج.

ثانياً - برامج وقائية لتحسين مهارات الحياة:

أعدت دراسة (Store, J.H, 1992) برنامجًا إرشادياً للتدريب على الإتصال الاجتماعي ومهارات الدراسة (التواصل، الاجتماعية، الدراسة، صنع القرار، التخطيط) وذلك في إطار بحث تناول موضوع: **«فاعلية مدخل إرشادي لتعديل سلوك طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية وتنمية بعض المهارات»**. ويتضمن البرنامج أهداف نوعية وأدوات ومبادىء أساسية. ويركز البرنامج على موضوعات: المخاطرة، المرونة، الجوانب العملية للجماعة. أما عن المجالات الخاصة بالأداء فقسمت إلى ستة مجالات هي: .

١ - التوجيه الدراسي بكل من المدرسة الثانوية والجامعة.

٢ - مهارات التخطيط.

٣ - مهارات صنع القرار.

٤ - مقاومة الضغط من المنافسين.

٥ - المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل.

٦ - مهارات الدراسة.

ويتكون كل مجال من أنشطة فردية وجماعية تهدف إلى تنمية المهارة.

وقد عقد في واشنطن Washington مؤتمر التعلم الآمن في الفترة ما بين ٢٨ - ٢٩ أكتوبر ١٩٩٤، ألقى فيه (Elias, Friedlander,) بحثًا بعنوان **«صنع القرار الاجتماعي وبرنامج تنمية مهارات الحياة إطار لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب ومهارات الحياة وتجنب العنف والحرمان والمشكلات السلوكية المرتبطة»**. The Social Decision Making and Life Skills Development Program: A Framework for Promoting students' Social Competence and life Skills and Preventing Violence. Substance, Abuse and Related Problem Behaviors.

ويعرض الباحثان لاحتمالية تعرض الأطفال في العصر الحالي لمستويات مرتفعة من الضغوط مما يهيىء هؤلاء الأطفال لمزيد من التدريب على الاستقلالية، والتعرض لدرجة كبيرة من الإحباط.

وأعدت الدراسة برنامجًا يهدف لمساعدة الطلاب بمراحل التعليم المختلفة بصفة عامة وأصحاب الحاجات الخاصة، وأولياء الأمور وذلك على تنمية مهارات التفكير الناقد وذلك من خلال:

- تعلم الاسترخاء عندما يتعرضون لضغوط.
- زيادة فهم المواقف الاجتماعية المختلفة.
- إتقان المعانى للشخصية والأهداف الاجتماعية.
- إعطاء أهمية للاستجابات البديلة فى المواقف.
- التخطيط لاستراتيجيات تفصيلية للوصول إلى الأهداف.
- فهم قبول القرارات الاجتماعية التى ليس لها بدائل.

ويتضمن البحث استراتيجيات تدخلية الشباب أصحاب المخاطرة العالية ولهؤلاء المتلقين لخدمات تعليمية خاصة، وعدد من التدخلات الوقائية فى مجالات: إعادة حل الصراع، العنف، منع الحرمان. وأعطت الدراسة تفصيلاً لمحتوى البرنامج وأهدافه والوقت المخصص له، ومعلومات خاصة به، والمشكلات التى يتم مواجهتها والحلول الخاصة بها.

وقدمت جامعة فلوريدا Florida State Univ دراسة موضوعها: «**برنامج إرشادى وظيفى لتنمية مهارات إدارة الحياة Life Management Skills**». هذه الدراسة تحدد إمكانية تنظيم مهارات إدارة الحياة وتقويمها فى إطار برنامج A life Management Skills Program. تم فى هذا البرنامج تحديد موضوعات دقيقة ومناسبة لمستويات التعليم المختلفة وأنشطة معملية فى ضوء النواتج المرغوبة.

وقد نشر مركز تنمية الطفل والأسرة بجامعة أوكلاهوما بالولايات المتحدة الأمريكية بحثًا أعده Hammer, Q'Bar, (1989) وموضوعه «**برنامج فعال لتنمية مهارات الحياة والنبوغ العقلى لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الأساسى**». واستخدم فى البحث منهج قوى لتنمية الصحة الجسمية والعقلية القوية من مرحلة ما قبل المدرسة حتى تلاميذ الصف السادس مع استخدام نمو فعال للمناخ الأسرى من خلال مدخل متعدد الثقافات.

ويتضمن البحث اقتراحات لإدارة الفصل وأنشطة تفصيلية مصممة لتدعيم المهارات من أجل تنمية مهارات إدارة الذات والمهارات الاجتماعية. وهذه الأنشطة ترتبط بمهام متعددة مثل: حل المشكلات، العصف الذهنى، التعلم التعاونى، مهارات الحياة.

وفى دراسة حديثة قام بها Orkin, (1996) عن «**تحسين مهارات الحياة للطالب من خلال التدخل فى الفصل الدراسى والتعلم المتكامل**» Improving Student life Skills through Classroom Intervention and Integrated learning.

صمم الباحث برنامجًا لتنمية المهارات الضرورية للتعلم والحياة مثل: التعاون، حل المشكلات، علاقة الصداقة، المثابرة وذلك لدى عينة من طلاب التعليم الأساسى. وكشفت الدراسات الجامعية عن وجود ضعف فى المهارات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب. وكشفت البيانات عن وجود نقص فى كل من: المعرفة، المهارات المرتبطة بالعمل، حل المشكلات، عقد صداقات، الإنجاز. وعند مراجعة محتوى المناهج واستراتيجيات التدريس اتضح عدم وجود وقت كاف (إلا بقدر ضئيل) لمهارات الحياة الواجب تعلمها فى الفصل الدراسى.

وتم الإشارة إلى أهمية ثلاثة أبعاد للتدخل هى: تقديم وحدة متكاملة لتعلم الطلاب مقررات خاصة بمهارة الحياة الأساسية، تنمية برنامج يستخدم كأداة لتنمية مهارات الحياة داخل الفصل الدراسي، وضع خطة لربط المناهج الدراسية بمهارات الحياة. وبعد التدخل متعدد الأبعاد كشفت البيانات وجود زيادة فى الحرص على مفردات مهارة الحياة، ووجود تحسن فى استخدام وفهم مهارات الحياة، والنجاح فى وضع أساس للتنمية المستقبلية.

وقدمت دراسة Reixach, D.N. (1996)، مدخلا حديثًا لمهارات الحياة، من خلال إعداد بناء برنامج يسمى مجموعة المحادثة The Conversation Group فى شرح كل من العملية والمحتوى والمميزات. وكشفت الدراسة مدى الحاجة الماسة لبرامج مهارات الحياة التى تنمي تعلم المشاركة بين الأفراد والمجموعات.

ثالثا - برامج وقائية للتدريب على المناعة المكتسبة:

طبق Meyer ˇ Weitz, Steyn, (1992) برنامجًا استطلاعيًا للتدريب على مهارات الحياة والتربية الوقائية لطلاب المدارس الثانوية. واستخدم هذا البرنامج كأداة فى ١٢ مدرسة بجنوب أفريقيا. ويتطلب هذا البرنامج عشر جلسات. ولكل جلسة: أهداف تدريسية خاصة، طرق تدريس مقترحة، مساعدات تعليمية وأنشطة خاصة بالتعلم، اقتراحات للقراءة الإضافية. واشتملت موضوعات البرنامج على: أهمية مرحلتى البلوغ والمراهقة، العلاقة الأسرية والجنسية، الحب، الجنس، صنع القرار، الأمراض الجنسية.

وأوضحت النتائج البعدية وجود تحسن عام فى المهام الخاصة بالبرنامج. واستخدم فى الدراسة بعض الأساليب الإحصائية الآتية: تحليل التباين، متوسطات درجات القياسين القبلى والبعدى، النسب المئوية.

كما قدمت دراسة Tricker, Connolly, (1996) برنامجًا وقائيًا عن تعليم تناول المنشطات مدته عشرة أسابيع وذلك فى إطار بحث موضوعه: تعليم تناول العقاقير والمنشطات وممارسة التربية الرياضية بالجامعة: تقويم نموذج لصنع القرار. Drug Education and College Athlete: Evaluation of a Decision-Making Model.

ويفيد هذا البرنامج فى زيادة المعرفة والمعلومات الخاصة بكفاءة مثل هذه الجهود فى تحديد مدى تجنب تناول بعض العقاقير والمنشطات بين الرياضيين داخل الجامعة. وبعد جمع البيانات من عينة ٦٣٥ طالباً رياضياً كشفت النتائج تحسينات فى كل من: المعرفة، الإتجاه نحو تحسين الأداء والإدراك بمدى تعلم تناول العقاقير لدى الرياضيين المشاركين فى البرنامج الوقائى المستخدم فى تلك الدراسة.

رابعاً - برامج لحل المشكلات:

قدم Budzma ومعاونيه عام ١٩٩٥ برنامجًا خاصًا بالأنشطة والاستراتيجيات لمدخل لحل المشكلات والتفكير الناقد فى مكان العمل وذلك فى إطار بحث منشور فى مشروع كلورادو Clorado Project الخاص بالمؤسسات التربوية. يستغرق هذا البرنامج ستة أسابيع ويهتم بالأنشطة ويؤدى بالمشاركين إلى مدخل نظامى لحل المشكلات فى مكان العمل. وتم التأكيد على

إمكانية تعديل خمس صور من حل المشكلات هي: مفاهيم حل المشكلات، التعرف على المشكلة، استكشاف الحلول، إعداد الحلول، مراجعة النواتج.

ويتضمن البرنامج ٢٤ نشاط وتمرين ترتبط بالمجالات السبع الآتية: العلاقة بين الثقافة التنظيمية وحل المشكلات، مفاهيم حل المشكلات، التعرف على المشكلة، التعرف على الحل، معرفة أداة الحل، تحليل العملية والنواتج، حل المشكلات الفردية/ الجماعية. هذا ويشتمل كل نشاط على وصف أهداف التعلم ومستوى الصعوبة، والوقت والمواد الضرورية.

خامساً - برنامج تعليم إدارة الأحداث:

انعقد المؤتمر السنوى الاسترالى لتكنولوجيا التعليم فى ملبورن باستراليا فى الفترة ما بين ٧ - ١٠ يوليو عام ١٩٩٦، وقدم فيه بحثًا بعنوان «تعليم إدارة الأحداث **(الوقائع والمسابقات) فى جامعة فيكتوريا للتكنولوجيا» ألقاه Perry ومعاونيه.**

وقد تناول هذا البحث بالدراسة والتحليل الطفرة السريعة فى الأحداث الصناعية على مدى السنوات الخمس الأخيرة وما تبعه من عائد فى الاقتصاد. فقد اهتمت جامعة فيكتوريا للتكنولوجيا بتنمية تعليم إدارة الأحداث لدى طلاب الدراسات العليا من خلال مشروع من الإبداعات فى كل من: التكنولوجيا والموارد، تبنى برامج الكمبيوتر. ويهدف هذا المشروع إلى تنمية مهارات الإدارة النوعية الخاصة بنمو الأحداث الرئيسية للصناعة.

وقد نجح المشاركون من الطلاب فى كل من: تعليم مبادىء إدارة الأحداث، إدارة المشروع، صنع القرارات تحت ضغط. وأمكن قياس نواتج التعلم باستخدام لاختبار استطلاعى وتغذية راجعة مكتوبة وشفوية من جانب الطلاب والمحاضرين ومديرى الأحداث.

سادسًا - برامج جديدة للتعلم والعمل والنجاح الوظيفى:

قدم Watts, (1994) بحثًا موضوعه «**نماذج جديدة للتعلم والعمل والنجاح الوظيفى: مدخل حديث**». قدم هذا البحث فى مؤتمر «ماذا تفعل What Works» المنعقد فى تورنتو بكندا Toranto, Canada فى الفترة ما بين ٢٨ - ٣٠ أبريل عام ١٩٩٤.

وكشف البحث عن وجود تفاعل بين كل من التعليم والتخصص الوظيفى، طبيعة العمل. وبينت الدراسة أمثلة لهذه التفاعلات، وتم اكتشاف العلاقات بين هذه المتغيرات فى ضوء الخدمات الإرشادية الخاصة بالوظيفة. واهتمت الدراسة بالإتجاهات المستقبلية بطبيعة العمل.

كما قدم Foucer - Szocki, D.L. (1992) منظوراً متعدد الأبعاد ويشمل: تصميم العمل - بيئة العمل - خبرات الإدارة. وهذه المهارات لا شك أنها ترتبط بالأداء، والأداء يرتبط بالنتائج. وكان المطلوب هو تنمية مهارة القيادة. وكان التدريب يتم بواقع ساعة واحدة مرة كل أسبوع وتناول البحث بالدراسة والتحليل المهارات الأساسية الخاصة بكل من: القراءة، الكتابة، الرياضيات، حل المشكلات، الاتصال.

سابعاً - برامج الإدارة التعليمية:

فى المؤتمر القومى الأمريكى السنوى لأساتذة الإدارة التعليمية المنعقد فى ولاية Indian Wells فى أغسطس عام ١٩٩٤، قدم Van - Berkum; Dennis, ومعاونيهم

بحثًا بعنوان «التنمية المهنية فى برامج الإدارة التعليمية : أين توجد؟» . وأشارت الدراسة إلى ضرورة الإهتمام بمناقشة مستقبل المهنة وتوضيح الأساليب الأكثر ملاءمة لإعداد القيادات المدرسية، مؤكدة على دور التعليم العالى فى تنمية أساليب الإعداد.

وقام البحث بمراجعة البرامج المختلفة الخاصة بالإدارة التعليمية، وأوضح ضرورة اختبار الدور الذى تقوم به برامج الإعداد فى التنمية المتواصلة والمستمرة للمديرين. وأكدت الدراسة على أهمية المعرفة على أنها الوصلة بين النظرية والتطبيق والتنمية، وهى وسائل ترتبط بالمعرفة الشكلية والعملية.

وأثبتت الدراسة مدى فشل هذه البرامج فى الحسم الخاص بنجاح الفرد، إذ تميل إلى تنمية فئة من المهارات التفصيلية والمعرفة الواجب تعلمها للحصول على درجة علمية. وأوصت الدراسة بضرورة أن يحاول أساتذة الإدارة التربوية إيجاد طرق للربط بين المتعلمين والمصادر الخاصة بإعداد أساليب التعلم الفردى واحتياجات التنمية لملاءمة مراحل التقدم المهنى.

ثامناً ـ برامج لتنمية المهارات الإشرافية ومهارات التدريس للمعلم:

استهدفت دراسة Impey, Hchaney, (1993) مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب المعرفة التربوية والمهارات المطلوبة للاستمرار فى التنمية الوظيفية، وتنمية مهارات صنع القرار وذلك فى برامج تعليم المعلم. وكان عنوان الدراسة **«بعض الحقائق المستخدمة لتنمية المهارات الاشرافية ومهارات التدريس لدى المعلمين»**.

وقد وضع البحث تصميماً منتظماً لإعداد طرق فعالة لتكوين وتقدير أداء الطالب. وقد استخدم الفيديو مهام التعليم والتقييم من خلال الملاحظة والتحليل والتقييم.

تعليـــق:

استعرض الباحث فى مقدمة الدراسة تعريف كل من: القرار، اتخاذ القرار. وفرق بين النظامين المغلق والمفتوح فى صنع القرار، واستعرض الدور الهام لنظم المعلومات فى مراحل اتخاذ القرار. ثم عرض الباحث لعمليات ومهارات صنع القرار وكذلك المعوقات التى تواجه متخذ القرار، واتبعه بمعايير الحكم على القرار الفعال.

ثم قدم الباحث وصفاً تفصيلياً للمعايير والمواصفات والشروط اللازمة (الضرورية) والكافية لتصميم وبناء وإعداد برنامج تدريبى من حيث: التخطيط للتدريب، الإطلاع على نتائج الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال الدراسة، ومجالات التدريب من حيث المفاهيم والأساليب والمعلومات وأدوات التحليل، صفات المدرب الناجح، تحديد التعريف الإجرائى للمتغيرات المستقلة والتابعة، إجراءات التدريب وتقييم فعاليته من حيث خطوات التدريب وتقييم العائد التدريبى. ثم عرض الباحث خطوات تصميم البرامج التدريبية، وأساليب التدريب، وقدم تصنيفاً لأنشطة البرنامج الاستكشافية والتدريبية والبحثية.

وفى نهاية هذا الجزء استعرض الباحث أنواع مساعدات التدريب البصرية والسمعية، وعناصر العملية التدريبية. وأكد الباحث على ضرورة إجراء دراسة استطلاعية للتأكد من مدى كفاءة البرنامج المستخدم من حيث: استكشاف كفاءة خطة التدريب، واستطلاع الأهداف.

وقدم الباحث عرضاً تحليلياً البرامج التى تناولت تنمية مهارات صنع القرار على النحو الآتى:

١ - برامج لتنمية قرارات أكثر فعالية.

٢ - برامج وقائية لتحسين مهارات الحياة.

٣ - برامج وقائية للتدريب على المناعة المكتسبة.

٤ - برامج لحل المشكلات.

٥ - برنامج تعليم إدارة الأحداث.

٦ - برامج جديدة للتعلم والعمل والنجاح الوظيفى.

٧ - برامج للإدارة التعليمية.

٨ - برامج لتنمية المهارات الاشرافية ومهارات التدريس للمعلم.

المراجع العربية

١ - **حسن على سلامة ، جاسم محمد النجار**: برنامج مقترح لرعاية الطلاب الفائقين فى الرياضيات فى المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، العدد ٢٤، ١٩٩٧.

٢ - **سلافة محمد إبراهيم هيبه**: استخدام نظم المعلومات الإدارية فى ترشيد اتخاذ القرارات فى قطاع التأمينات الاجتماعية. رسالة دكتوراه، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ١٩٩٣.

٣ - **صديق محمد عفيفى**: إدارة الأعمال، مبادىء علمية وحالات تطبيقية. القاهرة، مكتبة عين شمس ١٩٩٧.

٤ - **فؤاد القاضى**: إدارة التغيير. القاهرة، ط ١، ١٩٩٧.

٥ - **عليه عبد الله الإنجباوى**: تقييم فاعلية برامج التنمية الإدارية لمستوى الإدارة العليا، دراسة تطبيقية لتجربة المعهد القومى للتنمية الإدارية من عام ١٩٧١ إلى عام ١٩٧٧. رسالة ماجستير فى إدارة الأعمال، ١٩٨٨.

٦ - **مجدى عبد الكريم حبيب**: سيكلوجية صنع القرار. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٧.

المراجع الأجنبية

7 - **Budznna, J. et al**: On Target, Strategies for Effective problem Solving and Critical Thinking in the Workplace. prepared As Part of the Educational partnerships in colorado Project Administered Under the Adult Education Act as amended by the National Act of 1991.

8 - **Elias, M.J.; Friedlander, B.S**: The Social Decision Making and life skills Development. program. A Framework for promoting student Social Competence and life skills and preventing Violence. substance Abuse and Related problem Behaviors. paper presented at

the "safe schools, Safe Students, A collaborative Approach to Achieving Safe, disciplined and drug - free schools conclusive to hearning" conference (Washing ton, DC, October 28 - 29, 1994).

9 - **Foucar - Szocki, D.L**: Beyond Trainning: A Field Test of the American Scoiety for tranning and development's workplace basics. Employment and Tranning Administration Washington, 1992.

10 - **Gibbs, J.C. et al**: Equipping Youth with Mature Moral Judgment. j. Emotional and Behavioral problem v5,n3, p156- 62 Fall. 1996.

11 - **Hammer, J.M; O'Bar, A.M.**;Growing up strong: AMental Wellness and life skills development program for fifth andSixth Graders. Center for Child and Family Development, The Univ. of Oklahoma, 1989.

12 - **Impey, W.D.; Hchaney, J.H.**; Reflective Inquiry portfilis: A Design for Development and Assessment of Teaching and Suppervision Skills. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid - south. Education Research Association (New Orleans, L.A. Nov. 10. 1993).

13 - **Kloosterman, D.M.**: A program to develop Awarness of Nontraditional Carier Options Gender Role stereotyping, and Decision - making skills in fifth and sixth Grade Hispanic girls. Ed. D. practicum Report, Nova. Southeartern Univ., 1994.

14 - **Meyer - Weitz, A.; steyn, M.**: Aids preventive Education and life skills Training program for Secondary School: Development and Education. Human Sciences Research Counal, Pretoria (South Africa. 1992).

15 - **Orkin, W.**: Improving - Student life skills through classroom Intervention Integrated learning Master's Action Research Project, Saint Xavier Univ. 1996.

16 . **Perry, M.et. Al**. Events Managerment Education through CD - ROM simulation at Victoria Univ of Technology. Selected Paper from ed tech 96 Biennial Conference of the Australian Society for Educational Technology (Melbourne, Australia, July 7 - 16 , 1996).

17 - **Phillips, S.D.**: Toward an expanded definition of Adaptive Decision Making. Career - Development - quarter v 45, n3 P. 275 - 87, Mar., 1997.

18 - **Reixach, D.N.**: The Conversation Group: A New Approach to life skills. Guidance and Counselling; vII, n2, p36 - 40, Win. 1996.

19 - **Storer, J.H.**: Knowing the ropes and Showing the Ropes. Focibiator's Guide. 1992.

20 - **Tricker, R;Connolly, D.**: Drug Education and The College Athlete: Evaluation of a Decision - Making Model. J. Drug Education: v26, n2, p.159 - 81, 1996.

21 - **Van - Berkum; Dennis, W.; et. al.** : proffessional Development in Educational Administration programs: Where does it exist?. paper presented At the Annual Meeting of the National Conference of professors of Educational Administration (Indian wells, CA, August, 1994).

22 - **Wastts, T.**: New Models of learning; Work and Careers. An International perspectives. Paper Presented At the "What Works? Conference Toronto, Ontario, Canada, April 28 - 30, 1994.

مفهوم الرمزية في التحليل النفسى*
(٢)
مفهوم الرمزية عند أئمة التحليل النفسى

د. عادل كمال خضر
أستاذ علم النفس الإكلينيكى والتحليل النفسى
ورئيس قسم علم النفس
كلية الآداب ـ جامعة بنها

مقدمة

١- الرمزية عند فرويد:

فى كتابات فرويد الأولى، كانت الرمزية مرتبطة بتفسير الأحلام، وإماطة اللثام عن الأمراض النفسية، ثم اعتبر الرمز بعد ذلك حل وسط وترضية، ونتاج مشوه للكبت.. وفى أعمال فرويد الأخيرة تناول بناء الشخصية المكون من الهو / الأنا / الأنا الأعلى وارتبطت الرمزية هنا باستحضار الموضوع المفقود كتخييلات داخل النفس (٨٤).

(*) المحور الأول من هذا البحث تم نشره فى العدد السابق والمحور الأخير سينشر فى العدد القادم.

وقد تناول فرويد موضوع الرمزية في كثير من كتاباته، وبخاصة رمزية الحلم، والأعراض العصابية، واللعب عند الأطفال، وكذا الرمزية في الحضارات البدائية وفي الفن التشكيلي.. وفيما يلي نوضح تناول فرويد للرمزية في كل منها بشيء من التفصيل:

أ - الرمزية في الأحلام

لعل بداية الفكر التحليلي عن مفهوم الرمزية قد بدأ بظهور كتاب تفسير الأحلام عام ١٩٠٠، وتبعه بكتاب آخر بعنوان محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي ١٩١٥ - ١٩١٧، حيث تناول فرويد فيهما رموز الحلم بالتأويل، باعتبار أن الأحلام لها محتويين ظاهر وباطن، وأن تفسير الحلم يتم من خلال التعرف على معنى الرموز والتداعي، حيث أوضح فرويد أن الرمزية خاصة من خواص التفكير اللاشعوري، وأنها إحدى خواص الأحلام كذلك، فالحلم يستخدم الرموز من أجل تصوير أفكاره الكامنة تصويراً مقنعًا. وفيما يتعلق برمزية الحلم فإن فرويد يرى أن الرمزية عامل مستقل يعمل على تعريف الحُلم واستغلاقه على الفهم، وأن الحالم يقدر على أن يعبر بأسلوب رمزي، ولكنه لا يعرفه.. وإن كانت معرفته بالرموز معرفة لاشعورية، وأن أغلب رموز الحُلم إنما هي رموز جنسية (٣٤ ٤١).

ويرى فرويد أن الأحلام لا تصطنع الرموز لأي شيء ولكل شيء، بل لعناصر معينة من الأفكار الكامنة للحُلم، وأن عدد الأشياء التي تصور في الأحلام تصويراً رمزياً ليس بكثير. منها جسم الإنسان في جملته والتصوير النموذجي له هو (المنزل)، أما الأبوان فيبدوان في الأحلام في صورة ملك وملكة أو إمبراطور وإمبراطورة أو غير ذلك من الشخصيات الفخمة، ويرمز للحالم (أو الحالمة) بالأمير (أو الأميرة)، وتمثل الحيوانات الصغيرة والديدان صغار الأطفال من الأخوة والأخوات غير المرغوب فيهم، وأما الولادة فيكاد يصورها الحُلم دائمًا بإشارة إلى الماء، ويرمز إلى الموت برحلة أو سفر (٤١ ٣٤).

ويعتقد فرويد أن الغالبية الساحقة من الرموز في الأحلام رموز جنسية، وأنه بالرغم من أن الموضوعات الجنسية التي يرمز إليها قليل عددها، إلا أن الرموز التي تشير إليها على جانب كبير من الوفرة والتعدد بحيث إن كل موضوع من هذه الموضوعات القليلة يمكن التعبير عنه بعدد ضخم من الرموز. فمثلاً يرمز للجهاز التناسلي للرجل برقم ٣، ويرمز إلى القضيب بأشياء تشبهه في شكله كالأشياء المستطيلة والمنتصبة، مثل العصي والأغصان والأشجار، كما يرمز إليه بأشياء لها القدرة على ولوج الجسم وإيذائه كالأسلحة المدببة بمختلف أنواعها: المدى والخناجر والحراب والسيوف، أو بالأسلحة النارية كالبنادق والمسدسات، كذلك قد يشار إلى العضو الذكري بأشياء يتدفق منها الماء كالصنابير والنافورات والرشاشات والأقلام وغيرها.. ويرمز له بالثعبان والأسماك أو القبعات، أو اليد والقدم .. والطفل في الحلم يرمز إلى عضو الرجل الذكري، واللعب مع طفل صغير أو ضربه في الحلم رمز للاستمناء، والدموع والبول ترمز إلى المني... أما الأعضاء التناسلية للمرأة فيرمز إليها بجميع الأشياء التي تشاركها من حيث وجود فجوة فيها، أو من حيث قابليتها لأن تكون أوعية ومستودعات: كالحفر والتجاويف

والكهوف وكالقوارير والبرطمانات والصناديق والعلب وخاصة علب الحلى والجيوب وغيرها. ويرمز إليها بالغرف، وبذا تكون الأبواب والبوابات رموزاً تشير إلى الفتحات التناسلية. ويعد الفم أيضاً رمزاً إلى الفتحة التناسلية وكذا الأذن والعين... ويرمز إلى المرأة بالخشب، والورق، والموائد، والكتب، والقواقع، والكنائس، والمعابد، والغرف.. ويرمز إلى الثديين وردفى المرأة عادة بالتفاح والخوخ والفواكه.. وأما العلب والصناديق والأدراج والدولاب فترمز إلى الرحم، أما شعر العانة عند كلا الجنسين فيصور فى الأحلام بغابات وأدغال، أما الحلوى فتقوم فى الغالب رمزاً إلى التلذذ الجنسى. ويرمز إلى الاستمناء بالتزحلق. وأما المرتفعات والدرجات والسلالم والسير عليها – سواء أكان صعوداً أم كان هبوطاً – فصور ترمز إلى الجماع، ويرمز كذلك إلى العملية الجنسية بالرقص، وركوب الخيل، والتسلق، والحوادث العنيفة، والاصطدام بسيارة، فأما تصوير الخصاء تصويراً رمزياً فهذا ما يتوسل إليه الحلم بصور الصلع وقص الشعر وسقوط الأسنان وقطع الرأس (٤١ ٣٤).

ويرى فرويد أن الحلم يلعب دوراً هاماً فى كونه يجسد تحقيق رغبة مستحيلة فى الواقع. ويقوم جزء هام من تكنيك التحليل على فك رموز الحلم كما رواه الحالم لاكتشاف الرغبة التى يحتويها الحلم. وخلال عملية فك الرموز هذه يجب التفرقة بين المحتوى الظاهر والمضمون الكامن للحلم، فالمضمون الكامن هو الباعث الحقيقى على الحلم، أى مجموع الميكانيكيات النفسية التى تثيره. وحتى يمكن لهذه الميكانيكيات اللاشعورية أن تفصح عن نفسها فى الشعور فإنها تستخدم أفكاراً أخرى وصوراً ورموزاً أخرى تسمح لها بالهروب من قوى الكبت التى تفقد جزءاً من فاعليتها فى أثناء النوم. فالحلم هو التحقيق المتنكر لرغبة مكبوتة، وهو التوفيق بين متطلبات ميل ممنوع والمقاومة التى تثيرها الرقابة التابعة من الأنا (٢٣).

والرمزية – وفقاً لما يراه فرويد – لا تظهر فى أحلام الأطفال، وكذا فى الأحلام ذات الطابع الطفلى لدى الكبار، حيث يقول فى ذلك: إن أحلام الأطفال تحقيق مباشر سافر غير مقنع لرغبة تمناها الطفل لو تحققت، فالأحلام الطفلية لا يصيبها التحريف إلا نادراً، إذ أن المحتوى الظاهر هو بعينه المحتوى الباطن.. وهناك كذلك صنف آخر من الأحلام يبدو سافراً غير محرف، وهى تلك الأحلام التى تثيرها الحاجات العضوية الأساسية للإنسان كالجوع والعطش، فهى تحقيق لرغبات بمعنى أنها استجابات لمنبهات بدنية داخلية، فمن يشعر بالعطش أو الجوع فى نومه من طعام كثرت التوابل فيه، فأكبر الظن أن يرى فى نومه أنه يشرب أو يأكل.. وهذه الأحلام تسمى أحلام الإرضاء، ومن الأحلام ذات الطابع الطفلى أيضاً نجد أحلام الاستعجال، وأيضاً أحلام التكاسل.. وبخلاف الأحلام ذات الطابع الطفلى لدى الكبار فإن فرويد يرى أن أحلام الكبار هى أحلام محرفة، وهى تحقيق مقنع لرغبة مكبوتة. أما أحلام الحصر فهى تحقيق سافر صريح لرغبة مكبوتة. فأحلام الحصر غالباً ما يكون محتواها غفلاً من التحريف، كأنه يفلت من عين الرقابة، فالحصر شاهد على أن الرغبة المكبوتة أقوى مما يحتمله الرقيب، وعلى أنها تحققت أو كادت على الرغم منه (٤١).

ومن ثم فلم يعد الحلم أضغاثاً تستعصى على الفهم، ولم يعد رجماً بالغيب وكشفاً لمغاليق المستقبل، بل أصبح لغة يكشف لنا بها الحالم عن رغبته. ولعل ما فعله فرويد كان شبيهاً بما فعله شامبليون بحجر رشيد، كشف فرويد عن

لغة الحلم – لغة اللاشعور – وكشف لنا شامبليون عن لغة المصريين القدماء (٥٠).

وفيما يتعلق باللغة فى الأحلام، فإن فرويد يميز بداية بين المحتوى الظاهر للحلم والأفكار الكامنة له، على اعتبار أن أفكار الحلم ومحتوى الحلم يمثلان أساسا كترجمتين تؤديان فى لغتين مختلفتين معنى بعينه أو بعبارة أصح: إن محتوى الْحُلم يبدو لنا كأنه نقل لأفكار الْحُلم فى نمط مختلف من التعبير، نمط يحق علينا أن نعرف رسم حروفه وقواعد نحوه، وذلك بالمقارنة بينه وبين الأصل. إننا نفهم أفكار الْحُلم من غير وساطة فور العلم بها، وأما محتوى الحلم فيأتينا فيما يشبه الكتابة المصورة، كتابة يجب علينا أن ننقل رسومها رسماً فرسماً إلى لغة أفكار الْحُلم، فمن الجلى أن ننساق إلى الخطأ حين نقرأ هذه الرسوم بحسب دلالتها المصورة لا على حسب علاقتها الرمزية (٣٤).

ويرى فرويد أن الحلم يستخدم عدداً كبيراً من الرموز اللغوية التى لا يعرف الحالم معناها فى أغلب الأحيان، فهى صادرة عن المراحل المبكرة لتطور اللغة (٣٢). حيث يرى فرويد أن عملية إخراج الحلم تقوم بترجمة الأفكار الكامنة إلى أسلوب بدائى من التعبير شبيه بالكتابة التصويرية الهيروغليفية، وأن جميع الأساليب البدائية فى التعبير يكتنفها بالضرورة الإبهام وعدم التحديد.. وهو يرى أن علينا أن نسلم بأن نظام التعبير فى الأحلام أقل ملاءمة من نظام التعبير فى اللغات والخطوط القديمة، ذلك أن تلك اللغات والخطوط وضعت أصلاً لتكون وسيلة مفهومة، مهما كانت الأساليب التى تستخدمها. لكن هذه الخاصية بذاتها ليست مما تتسم به الأحلام، فالأحلام لا ترمى إلى أن تقص شيئاً على أحد من الناس، وهى ليست أداة للتواصل بين الناس، بل الأمر على عكس هذا، إذ المهم أن تظل غير مفهومة ومبهمة (٤١).

وفى تقديمه لترجمة كتاب تفسير الأحلام لسيجموند فرويد يقول مصطفى صفوان: إن فرويد يرينا فى تفسير الأحلام أن الحلم كلمة وأنه إذن يفترض لغة.. واللغة نظام اجتماعى، وأما الكلام فهو الفعل الذاتى الذى يطوع هذا النظام لمقاصده وإن خضع له. واللغة بذلك سابقة على الكلام سبق المجتمع على الفرد.. والحلم إنما هو لغز مصور أو بعبارة أخرى: إن صور الحلم إنما تشبه رسوم الكتابة الهيروغليفية، أى أن الحلم هو إذن كلمة تتألف من صور مرئية كالكتابات المصورة أى أنه كلمة أو نص مكتوب بكتابة مصورة (٣٤).

إن الْحُلم إذن نوع من التفكير، أو هو تفكيرٌ بالصور، حيث يحيل الْحُلم الأفكار إلى صور، واللغة التصويرية فى الأحلام لغة اختزالية عقلية، كاللغة التى نستخدمها فى اليقظة.. وأن الرموز المتضمنة فى الأحلام تصور المرموز تصويراً مختصراً ودقيقاً ومستوف لمعانيه بحيث يمكن أن تستحضر الصورة (الرمز) كل معانى المرموز إليه وتستوفيها (٤٩).

وإذا كان الحلم لغة، فإن هذه اللغة يجب أن تدرس من النواحى الثلاث التى تدرس منها اللغة عادة، أى فى نحوها وبلاغتها ومفرداتها:

أولاً - نحو الحلم:

إن الحلم فقير فى نحوه ولا يستطيع أن يعبر سوى عن علاقة الشرط (العلية). فالحلم يملك لتصوير علاقات العلية علية الشرط طريقتين فى تصويرهما هما فى جوهرهما طريقة واحدة، فعندما تجرى أفكار الحلم على

هذه الصورة إذا كان الأمر كذا وكذا، فقد لزم أن يقع هذا وذاك ، فأشيع طرق التصوير هي أن تدرج جملة الشرط في الحلم التمهيدي يتلوه جواب الشرط في الحلم الرئيسي. وأما المنهج الثاني فيستخدم حين تكون المادة أقل اتساعاً، وهو يتلخص في أن ترد في الحلم صورة – سواء لشخص أو لشيء – ثم تتحول إلى أخرى (٣٤).

ويضرب فرويد مثالاً يوضح علاقة الشرط بهذا الحلم الذي يتلخص في صورتين موجزتين فحسب: [رأى الحالم أن عمه يدخن سيجارة مع أنه في يوم سبت – وامرأة تدلل الحالم وتداعبه كما لو كان طفلها]. أما فيما يتصل بالصورة الأولى، فيخبرنا صاحب الحلم، وهو يهودي، أن عمه على جانب كبير من التقوى فلم يرتكب قط ولا يمكن أن يرتكب أبداً إثماً كالتدخين في أيام السبت (التدخين وإشعال النار في السبت بوجه عام، مما يعتبره اليهود إثماً). وأما الصورة الثانية فلا يذكر الحالم بصددها شيئاً إلا أمه. ومما لا ريب فيه أن هناك صلة بين هاتين الصورتين أو الفكرتين. فبما أن الحالم ينكر إنكاراً صريحاً أن يرتكب عمه في الواقع أمثال هذه الفعلة. فهذا يوحي إلينا من تلقاء نفسه بالربط بين الصورتين بإدخال حرف الشرط إذا على الأولى منهما: إذا كان عمي، وهو التقي الورع، أن يدخن في السبت، فلا جناح على إذن أن أدع أمي تداعبني ، وغني عن البيان أن هذا يعني أن مداعبة الأم شيء محرم محظور عند كل يهودي متدين، كالتدخين أيام السبت (٤١).

ثانياً - بلاغة الحلم:

يشير مصطفى صفوان إلى أن الحلم يعوض عن هذا الفقر في النحو بثراء بلاغي يفوق التصور فما من صورة من الصور البلاغية التي تعرفها اللغات النهارية إلا وجدناها في الحلم، حيث يظهر لنا الاستعارة والتشبيه والعطف والصفة والحذف، بل أن الحلم بوجه عام ليسرف في استخدام الصور البلاغية إسرافاً هو الذي يؤدي إلى هذا العطل الظاهري من المعنى (٣٤).

وإذا كان الحلم يتكون من صور بصرية، فهذا يعني أن الإنسان يقوم في ذهنه بترجمة مستمرة، بحيث تتحول الصيغ اللغوية إلى صور مرئية، وأن الحلم يعوض فقره النحوي بثراء بلاغي مفرط، فالمترادفات في الأحلام غير محدودة. لذلك يتميز أسلوب التعبير في الأحلام بتركيبات لغوية مناقضة لأسلوب اليقظة في التعبير. إن أسلوب اليقظة يتبع ما يسميه دي سوسير بمبدأ الفرار من الاشتراك، أي استعمال الكلمات التي لا تحمل أكثر من معنى . أما أسلوب الحُلم – وهو ما يسميه فرويد إخراج الحلم – فيتبع مبدأ التكثيف Condensation والإزاحة Displacement والتصوير المرئي للأفكار والرمزية. وتفيد تلك الأساليب أكبر فائدة في إخفاء معالم الرغبات، فيبتعد المحتوى الظاهر للحلم عن مضمونه ومعناه الكامن (٧).

وأما علاقة إما كذا أو كذا فلا يستطيع الحلم تصويرها على الإطلاق، بل يدرج الحلم كلا الاحتمالين في سياق واحد كما لو كانا يتساويان في الجوار. أما مسلك الحلم بإزاء مقولة التضاد والتناقض، نجد أن الحلم يغفلها تماماً، أي أنه لا يعرف شيئاً اسمه كلا ، فهو يبدي إيثاراً خاصاً نحو إدماج الأضداد في كل واحد أو تصويرها على أنها شيء واحد. أما علاقة التشابه فتجد من تعدد الوسائل في تصويرها ما لا تجده أي علاقة أخرى، والحلم يصور هذه العلاقة بأن يدمج طرفي العلاقة في وحدة إما أن تكون متضمنة من قبل في مادة الحلم وإما تخلق خلقاً جديداً (٣٤).

ثالثاً - مفردات الحلم:

فإذا انتقلنا بعد ذلك إلى دراسة مفردات الحلم، كان أول ما يصادفنا هو الرموز التحليلية بالمعنى المحدود (كالملك رمزاً للأب أو للرحيل رمزاً للموت... الخ)، فهذه الرموز هي المفردات الأساسية في لغة اللاشعور (٣٤). والرموز لازمة للأحلام لزوم الاستعارة والكناية والبيان والبديع للشعر، ولزوم اللغة الدارجة في الحديث اليومي، والإنسان في كل الأحوال يريد أن يعبر عن أفكاره بقدر من الوضوح بأي لغة، ينقل بها معانيه بدقة وإيجاز. وهو يلبس تصوراته ما يناسبها من ثياب، وربما كان ما يهدف إليه هو أن يجمل أفكاره ويزينها، ولعله لهذا السبب كانت الرموز في لغة النوم لزومها في لغة اليقظة (٤٩).

فالحلم إذن لغة رمزية مصورة، لغة بدائية، وعلينا أن نحول الرسوم والرموز إلى كلمات منطوقة مفهومة، وإن كان ثمة كلمات في لغتنا المكتوبة تميل إلى الازدواجية بحيث تؤدي إلى معنيين في وقت واحد، فإن الرموز في الأحلام تنحو أكثر من ذلك بحيث نجد الرمز الواحد في الحلم له الكثير من المعاني. وهذا يعني أنه إذا كانت اللغة قد وجدت لتكون وسيلة اتصال بين البشر، فإن الحلم كلغة لا يهدف إلى ذلك بل يمعن في الاتجاه المخالف - باستخدامه للرموز - إذ المهم أن يظل الحلم مستغلقاً على الفهم.

فإذا أردنا أن نجمل الكلام السابق عن خصائص لغة الحلم قلنا: إنها لغة تتميز بالفقر النحوي مع الإعمال المفرط للحذف في ترتيب السياق. ثم بالثراء البلاغي، فالتكثيف المعنوي (٣٤). ومن ثم فإن فهم الرمزية في الأحلام وكذا اللغة في الأحلام، هي إذن فن من الفنون، وهو ككل فن يتطلب شيئاً من المعرفة والمهارة والمراس والأناة (١٠).

ب - الرمزية في الأعراض العصابية

يشير حسين عبد القادر إلى أنه في التحليل النفسي السلفي، يرى جمهرة من المحللين النفسيين أن العرض النفسي إنما هو تعبير رمزي عن مجمل الرغبة ونقيضها، وأن اللغة الرمزية التي تظهر في الأمراض مثلها مثل تلك التي تظهر في الأحلام أو العمليات الإبداعية أو الأساطير والحكايات الشعبية، فكلها لغة الإنسان قبل أن تتطور أساليبه المنطقية، إنها لغة قبل تاريخية على تعبير آريتي وهي لغة الطفل والبدائي (٥٤).

وفي كتاب محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي، والذي قوامه محاضرات ألقيت على الأطباء وطلاب الطب في فيينا في موسمي الشتاء من عامي ١٩١٥ - ١٩١٧، لم يقتصر فرويد على تناول الأحلام، بل وضح أيضاً دلالة كل من الهفوات والأعراض النفسية، لما لهما كذلك من دلالات رمزية، وبهذا كان السياق الواحد لفهم الإنسان باعتباره معنى ودلالة، وباعتبار أن ما يميز الإنسان هو قدرته على الرمز، ومن ثم اعتبر فرويد كل من الهفوة والحلم والعرض لغة رمزية لها دلالتها النفسية، وأنها نابعة من اللاشعور، وتعبر في الوقت نفسه عن المكبوتات.

ولقد اكتشف بروير أن الأعراض لا تنجم عن عمليات شعورية، بل عن عمليات لاشعورية معينة عند المريض تحتوي على معنى هذا العرض، وأن العرض العصابي يقوم بديلاً عن شيء آخر لم يفلح في الإفصاح عن نفسه هو المكبوتات اللاشعورية؛ ويؤكد فرويد ذلك بقوله: إن العرض يقوم بديل عن شيء آخر لم يفلح في الإفصاح عن نفسه، فالعرض العصابي هو نتيجة لعمليات

نفسية لم يتاح لها أن تنساب فى مجراها الطبيعى فى أن تصبح شعورية، فقضى عليها بذلك أن تبقى لاشعورية، وهكذا نكون بصدد شىء حدث بدلاً من شىء آخر (٤١).

ويشير فرويد إلى أن الرمزية قد تلعب دوراً فى ظهور الأعراض العصابية، حيث يبين التحليل أنه عندما تصبح أفعال معينة مثل اللعب على البيانو أو الكتابة أو المشى موضوعًا للكف العصابى؛ فإن السبب فى ذلك هو أن أعضاء البدن التى تقوم بهذه الأعمال - كالأصابع أو القدم - قد أصبحت مشبعة بالطاقة الجنسية إلى درجة كبيرة. ومرجع ذلك - وفقًا لفرويد - أن وظيفة أى عضو تصبح عرضة للاضطراب إذا ما زادت طاقته الجنسية - أى دلالته الجنسية. ويتصرف العضو فى هذه الحالة، إذا ما سمح لنا بذكر مقارنة دارجة، مثل الخادمة التى ترفض أن تظل فى المطبخ لأن سيدها ابتدأ يغازلها. فإذا أصبح للكتابة - وهى تتضمن سيلان مادة سائلة من أنبوبة على قطعة من الورق الأبيض - المعنى الرمزى للجماع، أو إذا أصبح المشى بديلاً رمزياً للمشى على بدن أمنا الأرض، لتوقف كل من الكتابة والمشى حينئذ لأنهما يمثلان القيام بعملية جنسية محرمة. ويرفض الأنا هذه الوظائف الخاصة به حتى لا يضطر إلى بذل مجهود جديد فى الكبت - أى حتى يتجنب الصراع مع الهو (٣١).

ومن ثم يرى فرويد أن الأعراض لها دلالاتها ومعناها، أى أن لكل عرض معنى، وأنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحياة النفسية للمريض، وبالأحداث التى مرت به.. إذن الأعراض النفسية هى كالهفوات والأحلام لها معنى، وبالتالى ظاهرة نفسية تهدف إلى تحقيق غرض، وحل وسط بين نزعتين .. وأن الأعراض العصابية وفقاً لفرويد إشباعاً بديلاً للرغبات الجنسية التى لم يتح لها الارتواء فى الحياة، وأنها قد تنطوى كذلك على غرض مضاد للإشباع الجنسى، وفى هذا يرى التحليل النفسى أن الأضداد لا تتعارض، فالأعراض إما أن يكون الغرض منها إشباعاً جنسياً أو درءاً لهذا الإشباع أو أن تكون الأعراض تخدم كلا الغرضين المتضادين (الإشباع والحرمان). والواقع أن الأعراض هى نتاج لحلول ودية بين نزعتين متعارضتين تدلخل إحداهما الأخرى، فهى تصور ما هو مكبوت وكذلك ما كان السبب فى الكبت وأفضى إلى ظهور الأعراض (٤١).

وتمثل الهستيريا التحولية، شأنها فى ذلك شأن كل الأمراض العصابية، توفيقًا بين نزعات جنسية أو عدوانية ودفاع الأنا وأن ما يميز الهستيريا هو أن الصراع يظهر فى أعراض جسمية تكون بمثابة تحقيق بديل عن رغبات وأخيلة لاشعورية، مثال ذلك أن القىء يمكن أن يكون معناه أنا حبلى، والتشنج قد يفيد اعتراض القذف، والعمى الهستيرى قد يعنى لا أريد أن أرى، واستحالة المشى أو صعوبته معناه أريد أن أذهب إلى أماكن محرمة، ولكنى لا أفعل هذا، فلن أذهب إلى أى مكان .. وهكذا فالعرض يؤدى إلى تخفيف التوتر، ومادام العرض يحمل معنى فإنه يمكن أن يفسر مثلما يفسر الحلم، أى كما لو كان حلماً يتخذ من المرونة الجسمية وسيلة للإفصاح (٢١).

وفى العصاب القهرى نجد نموذجاً آخر للحلول الوسط التى تسم الأعراض العصابية، ومثال ذلك قهر الاغتسال، فلأن العصابى القهرى غير قادر على التخلص من أفكاره القذرة، فإنه يغسل يديه باستمرار رغم نظافتهما. ولذلك كان تكرار غسل الأيدى من أشهر التكرارات القهرية .. كما لو كان غسل الأيدى يعد تطهراً من الشعور بالذنب، حيث التطهر من الأفكار النجسة القذرة. ويوضح

ويسمان الصورة الكلاسيكية للقهر بأنها: اذهب واغتسل لتنظف أفكارك القذرة وهذا الأمر آت من الأنا الأعلى، ويغتسل المريض لأنه يعلم أن والديه سوف يأمرانه بالاغتسال إذا عرفا أفكاره القذرة. وهذا أيضاً انتقال رمزى إلى القذارة الجسمية يعبر عن القذارة العقلية. لكن الفرد يغسل ويغسل مرات متكررة لينظف يديه وجسمه، وعقله ما يزال قذراً، ولذلك يستمر الغسل (٦٣).

ويعد العصاب القهرى شكلاً من أشكال الهروب، ويدخل فى هذه الطائفة الموسوسون الذين يشعرون بضرورة القيام بأعمال معينة مجردة من أى معنى فى ذاتها، ولكنها ترمز إلى ميول مكبوتة. فالأعمال مثل الترتيب، والعد، ولمس الأشياء، لها قيمة تحمى أولئك الذين يلجئون إليها من أن يقوموا بأعمال أخرى يمكن أن تولد إصابات غير مرغوب فيها. ويمكن أن تكون ردود فعل تسعى، رمزياً، إلى إعدام عمل سابق ذى معنى نفسى قوى (٢٣).

ومن الحالات الكلينيكية التى عرض لها فرويد فى كتاب محاضرات تمهيدية فى التحليل النفسى، نعرض لتلك الحالة: وهى فتاة فى التاسعة عشرة من عمرها، كانت تقوم بطقوس قبيل النوم، حيث كانت تقوم بعدة أشياء منها: أنها توقف حركة الساعة الكبيرة فى حجرتها، وتخرج كل الساعات الأخرى منها، وتضع ساعة معصمها على منضدة مجاورة لفراشها حتى لا توقظها دقات الساعات أثناء نومها، ثم تقوم بوضع كل أصيص الزهر وكل آنية الزينة على مكتبها ثم ترتيبها بعناية حتى لا تقع، وعند النوم تتخذ احتياطات عدة منها: أن الوسادة المستطيلة فى رأس السرير يجب ألا تلمس عارضته الخشبية، أما اللحاف

المبطن بالريش فتهزه عدة مرات قبل أن تلتحف به حتى يرسب كل ما به من ريش عند موضع قدميها، ثم لا تلبث بعد هذا أن تعيد توزيعه على أقطار اللحاف كما كان من قبل. وفسر فرويد توقف الساعات واستبعادها من الحجرة بكونها رموز للأعضاء التناسلية للمرأة، وأن دقات الساعة أثناء النوم يمكن اعتبارها تصويراً رمزياً لضربات البظر أثناء التهيج الجنسى، وهى إذ تستبعد ساعات اليد وتوقف ساعة الحائط فهذا يرجع إلى خوفها من انتصاب البظر أثناء الليل.. أما أصص الزهر وآنية الزينة فهى رموز العضو التناسلى للمرأة، لذا فالتحوط لها فى أثناء الليل ألا تسقط فتحطم لا يخلو من دلالة ومغزى، فقد كانت تخشى ألا تدمى ليلة الزفاف فيكتشف عدم بكارتها.. أما الوسادة فهى رمز المرأة، وأما الحاجز الرأسى للسرير فرمز الرجل، ومنع الوسادة من أن تلمس الحاجز الرأسى للسرير هو تمثيل رمزى مؤداه أن تمنع أبويها من الاتصال الجنسى. أما هز اللحاف حتى يتكور فيرمز إلى تحبيل المرأة، ولكنها لا تلبث أن تبطل هذا العمل، وعلى هذا فهى تمنع اتصال الوسادة بحاجز السرير خشية أن يؤدى ذلك إلى طفل جديد يكون منافساً لها (٤١).

وعن الرمزية فى المخاوف المرضية يعرض فرويد فى كتابه خمس حالات من التحليل النفسى – وهى الحالات التى تم نشرها بين عامى ١٩٠٥ – ١٩١٨ – حالة فوبيا هانز الصغير الذى كان يتجنب الخروج إلى الشارع خشية أن حصاناً يعضه، كما أنه يخاف كذلك من أن حصاناً يقع، ويرى فرويد أن كلا النوعين من الأحصنة يرمزان لأبيه.. ويشير فرويد إلى انشغال هانز الصغير بـ اللومف وأنه كان يبدى تقززه من أشياء تذكره بإفراغ أمعائه، وتبين من رمزية اللومف أن هناك تشابهًا بين عربة

محملة تحميلاً ثقيلاً وبدن محمل بالبراز، وبين الطريقة التي تخرج عربة من بوابه خارجية والطريقة التي يخرج بها البراز من البدن، وما إلى ذلك.. وترك هانز موضوع اللومف وانتقل مباشرة إلى موضوع أخته هنة الطفلة، مما يعني أن أخته الصغيرة هي نفسها لومف - كل الأطفال لومفات، ويترالدون كاللومفات، وكل عربات الأثاث وعربات النقل الثقيل تمثل رموز للحمل، وأنه عندما كان يسقط حصاناً ثقيلا أو محملاً فإن هذا يرمز إلى ميلاد طفل ولادة . وهكذا فإن الحصان الذي يقع لم يكن فحسب أباً يموت، بل أيضاً أماً تلد طفلاً كذلك (٣٦).

وفي كتاب خمس محاضرات من التحليل النفسي ، يعرض فرويد لحالة رجل الذئاب، وهي حالة فوبيا (فوبيا حيوانات) تحولت إلى عصاب قهري (ذي مضمون ديني)، والذي لم يكن خوفه من أن يأكله الذئب إلا تبديلاً وضعياً لرغبته في أن يعاني الجماع من أبيه، أي في أن يتلقى الإشباع الجنسي بنفس الطريقة كأمه، وكأن هدفه الجنسي الأخير هذا، ونعني اتجاهه السلبي من أبيه، قد وقع تحت الكبت فظهر في مكانه الخوف من أبيه في صورة فوبيا.. ويشير فرويد إلى أن للبراز عند حالة رجل الفئران دلالة النقود، كما أن البراز هو أول هدية يقدمها الطفل، أول تضحية يقدمها لحبه، جزء من بدنه هو على استعداد للتخلي عنه، ولكن فقط من أجل شخص محبوب.. وفي مرحلة لاحقة من النمو الجنسي يكتسب للبراز دلالة الطفل، وذلك لأن الأطفال كالبراز، يولدون - وفقاً لخيال الأطفال - من الشرج (٣٧)، وفي عرضه وتلخيصه لحالة رجل الفئران يشير فرج أحمد فرج إلى النظرية المخرجية، والتي تتلخص في اعتقاد الطفل بأن النشاط الجنسي التناسلي، وبأن الحمل والولادة أمور تتصل جميعها بالشرج والنشاط والوظائف الشرجية، وأنه وفقاً لهذه الرؤيا نجد أن للبراز - بوصفه المادة الشرجية النموذجية - ليس فقط معنى الهدية والحب والنقود، وإنما أيضاً له معنى (الطفل)، وانطابق بين البراز والطفل - وفق منطق العمليات الأولية اللاشعورية - نتيجة منطقية للنظرية المخرجية، ومن ثم نجد للبراز هذه الدلالات الرمزية جميعها: ١- الهدية، ٢- النقود، ٣- الطفل، ولذلك كان المريض يرغب في أن يهدي أبيه طفلاً شرجياً أي طفلاً ينجبه هو بدلاً من أمه وذلك عن طريق جماع جنسي شرجي مع الأب، ومع ذلك علينا أن نفطن إلى ما ينطوي عليه البراز من ثنائية وجدانية، من حب وكراهية، من عطاء وتلويث (٥١). وثمة قول شائع بين العامة، حول دلالة التبرز باعتباره هدية، يثبت أن الحس الشعبي يمتلك مفتاح رموزه، حيث عندما يتبرز طائر على شخص ما، يقال له: هتتكسي ، بمعنى سيأتيك كسوة، والكسوة هنا لها معنى الهدية..

جـ - الرمزية في اللعب

في كتاب فرويد ما فوق مبدأ اللذة يوضح لنا كيف أنه يمكننا أن نحلل سلوك الأطفال أثناء اللعب، وأن ذلك مما يساعد في تشخيص حالتهم . ومثال ذلك ما لاحظه فرويد من سلوك لطفل يبلغ من العمر ثمانية عشر شهراً، كانت علاقته بأبويه والخادمة علاقة طيبة، وكان سلوكه حسناً، مطيعاً لأبويه، ولم يكن يبكي البتة أو يصيح إذا خرجت أمه من البيت وتركته ساعات بأكملها رغم أنه كان متعلقاً بها تعلقاً شديداً. ومع ذلك فإن هذا الطفل الصغير المهذب يقوم بين الحين والحين بقذف كل ما يقع تحت يديه من أشياء إلى أحد أركان الحجرة أو تحت

الفراش وما إلى ذلك. وهو إذ يفعل ذلك تبدو عليه إمارات الارتياح، وظهرت لعبة أخرى له حيث كان يقذف بكرة التف حولها بعض الخيط بعيداً وهو ممسك بالخيط حتى إذا ما اختفت البكرة قال أو و و ه بمعنى آته ذهب بعيداً ثم عاود جذبها مرة أخرى وبدا عليه الارتياح قائلا فى سرور ها بمعنى هنا . كانت إذن هذه لعبته بأكملها: الاختفاء والعودة. ومعنى هذه اللعبة أن الطفل قد وصل إلى تكيف ناجح إذ يتخلى عن غريزته فى مصاحبة أمه، وتركها تخرج من البيت تاركة إياه دون أن يصدر عن الطفل احتجاج أو جلبة. ولقد عوض نفسه عن ذلك بأن أخذ يقوم بتمثيل هذه القصة التى تدور حول رحيل أمه وعودتها مستخدمًا ما كان يقع بين يديه من الأشياء. والطفل إذ يفعل ذلك فهو يحاول السيطرة على الموقف، وقذف الشيء قذفًا يؤدى إلى اختفائه يمكن أن يكون إشباعاً للرغبة فى الانتقام، تلك الرغبة التى كان الطفل يقمعها فى الواقع لكنه كان يشعر بها ضد أمه من أجل ذهابها بعيداً عنه، حتى لكأنه كان بذلك يتحداها، وكأنه كان يقول: طيب، طيب !! فلتذهبى، إذ لست أريد بقائك، ولست بحاجة إليك، وهاأنذا أبعدك على بنفسى . ويرى فرويد أن تكرار الخبرة المؤلمة ع طريق اللعب إنما ينشأ عن رغبة وإجبار قائم بذاته مستقل عن مبدأ اللذة، ومع ذلك فإن عاقبة الفعل هى الحصول على اللذة عن طريق التحكم فى الموقف. فالأطفال إذ يكررون فى لعبهم كل ما كان له أثر كبير فى حياة الواقع، فهم بذلك يتخففون من قوة هذا الأثر حتى لكأنهم بهذا يسيطرون على الموقف. ومن المعروف عن الأطفال أنهم يعبرون عن مشاعر الكراهية والحقد بقذف الأشياء بعيداً رمزاً عن الأشخاص الذين يكرهونهم (٤٠). وفى تعليقه على هذه القصة يرى لاكان أن تكرار الطفل لهذه اللعبة لم يكن سوى محاولة رمزية – من جانب هذا الطفل – للسيطرة على الموقف عن طريق تمثله، وكأنما هو قد أراد لنفسه الاندماج فى صميم نظام المقال (الحديث) السائد فى بيئته، من خلال تكراره لكلمتى فورت Fort و دا Da، اللتين كانتا بمثابة رمزين أو إشارتين إلى كلمتى الحضور و الغياب المتكررتين باستمرار فى علاقته بأمه، وأن الرمز هنا له إذن قدرة مطلقة (٢٤). ويرى لاكان أن ذهاب الأم بعيداً عن الطفل فى هذه السن المبكرة (أى فى شهره الثامن عشر) يستشعره الطفل كضياع جزء منه، ولذا فهو يكرر هذا الضياع بواسطة موضوع بديل، أى عبر البكرة، وبواسطة اللغة، عبر تناوب O و a . فالذات تميل إلى ترميز ما لا تستطيع الإحساس به إلا باعتباره تمزقًا ودراما، وإلى تكراره إلى ما لانهاية.. ويمكننا القول بأن الرغبات البشرية تتحقق دائماً عبر موضوعات بديلة، أو عبر اللغة مرة أخرى. لكن الأمر المهم هو أن هذه الرغبات لا تعبر عن نفسها حيث تعتقد الذات ذلك – أى ضمن جمل تصوغ طلبات. فإذا ما عبرت الرغبة عن نفسها ضمن اللغة، كان ذلك بين السطور وتكون ممثلة من طرف دوال تجهل الذات حتى أهميتها (٥٦).

وفى تحليله لفوبيا هانز الصغير، يذكر فرويد فى كتاب خمس حالات من التحليل النفسى ذلك الفعل العرضى الذى مؤداه أن هانز دفع مطواه كانت لأمه فى ثقب مستدير بجسم عروسة من المطاط، ثم جعل المطواة تسقط خارجة بتمزيقه ما بين رجليها، وكأنه يرمز من خلال لعبه إلى ما بصره به أبويه من أن الأطفال ينمون فى الواقع داخل أبدان أمهاتهم ثم يدفعون خارجين من هذه الأبدان كالموف، ويشير فرويد كذلك إلى الرمزية فى اللعب

من خلال فعل عرضى آخر قام به هانز، انطوى على اعتراف منه برغبته فى موت أبيه؛ ففى نفس اللحظة التى كان يتحدث فيها إليه عن هذه الرغبة فى الموت، ترك هانز حصاناً كان يلعب به يسقط من يده - رمى به إلى الأرض فى الواقع (٣٦)، وسقوط الحصان هنا رمز لتحقيق الرغبة فى سقوط الأب على الأرض، والسقوط فعل يرمز للموت .

وقد استخدمت ميلانى كلاين Melanie Klein اللعب كأسلوب للعلاج التحليلى النفسى للأطفال، حيث رأت أن التوجيه المباشر علاجاً لا خير فيه. وشرعت فى استخدام اللعب التلقائى كبديل مباشر للتداعى الحر الذى استخدمه فرويد فى علاج الكبار، وافترضت أن ما يفعله الطفل فى اللعب يرمز إلى الرغبات والمخاوف والمباهج والصراعات والهموم اللاشعورية (٢٦) .

د - الرمزية فى الحضارات القديمة

فى كتاب فرويد الطوطم والتابو ١٩١٢ - ١٩١٣ يشير إلى أن التابوات هى محظورات قديمة، فرضت ذات يوم من الخارج على جيل من الناس البدائيين، وأن أقدم وأهم المحظورات التابوية هما القانونان الأساسيان للطوطمية: عدم قتل الحيوان الطوطمى، وتجنب الاتصال الجنسى مع أبناء الطوطم من الجنس الآخر، وأن فرويد يجد مثل هذا التفكير لدى العصابيين القهريين، فحظر اللمس الموجود لدى العصابى القهرى والبدائى رمز لامتناع للفعل الجنسى واللمس يكون إذن القيام بهذا الفعل، فالبدائيين والقهريين يشتركون فى خاصية يعتقدون فيها تماماً وهى: أن الفكر = الفعل، وأن الرغبة = تحقيقها ، فالتابو إذن هو حظر عريق فى القدم مفروض من الخارج (من قبل سلطة) وموجه ضد أقوى شهوات البشر اللذة فى انتهاكه تستمر فى لاشعورهم ، والبشر الذين يخضعون للتابو لديهم موقف ازدواجى تجاه موضوع التابو.

ويماثل فرويد بين موقف الطفل الذى يعانى رهاب الحيوان وموقف الإنسان البدائى تجاه الحيوان الطوطم حيث يقول: وفى رهاب الحيوان نجد الطفل فجأة يخشى نوعاً معيناً من الحيوان ويتحاشى أن يلمس أو ينظر جميع أفراد هذا النوع من الحيوانات، والطفل ذا موقف عاطفى مزدوج تجاه الحيوان موضع الرهاب، فقد يتماثل معه أحياناً حيث كان هانز يقلد الحصان بأن ينط ويرفس ويعض أباه، وهو فى آن واحد يتحاشى أن يراه. فالخوف هو فى الأصل من الأب ثم انزاح إلى الحيوان، وازدواجية العاطفة تجاه الأب قد انزاحت كذلك إلى الرمز (الحيوان)، وهنا نجد تطابقين أساسيين بين الطوطمية ورهاب الحيوان هما: ١- التماثل التام مع الحيوان الطوطم (حيث البدائى يعتبر نفسه من سلالة الحيوان الطوطم وأن الحيوان هو أحد أجداده أو آبائه القدامى. وحيث الحيوان فى الرهاب لدى هانز رمز للأب)، ٢- الموقف العاطفى الازدواجى تجاه كل من الطوطم والحيوان موضع الرهاب. وبناء على ذلك فمن الحق أن نضع الأب محل الحيوان الطوطم، بل أن البدائيين يعتبرون الطوطم هو جدهم الأكبر وأبوهم الأول.. فإذا كان الحيوان الطوطم هو الأب فإن الوصيتين الرئيسيتين للطوطمية والأمرين التابويين اللذين يؤلفان جوهرهما وهما عدم قتل الطوطم، وعدم الاستخدام الجنسى للنساء اللواتى ينتمين إلى هذا الطوطم تتطابق بالمضمون مع جرمى أوديب الذى قتل أباه واتخذ من أمه زوجة، كما تتطابق مع الرغبتين الأصيلتين للطفل اللتين تشكلان نواة لجميع العصابات النفسية (٣٠) .

وثمة طقوس غريبة تسمى الوليمة الطوطمية حيث يحدث أن عشيرة تقتل حيوانها الطوطمي في مناسبات احتفالية بطريقة فظيعة وتلتهم الدم واللحم والعظام، إذ ذاك يتنكر أبناء العشيرة بلباس مشابه للطوطم، ويحاكونه بالاصوات والحركات، كما لو أنهم يؤكدون على تماثلهم معه.. بعد هذه الفعلة يجري البكاء على الحيوان المقتول ورثاؤه، ورثاء الميت أمر محتوم تفرضه الخشية من الانتقام الماثل، والغاية الرئيسية منه مؤداها التملص من المسئولية الذاتية من القتل، غير أنه يتبع هذا الحداد فرحة العيد الصاخبة، حيث تحرر جميع الدوافع والسماح بجميع الإرضاءات، فثمة تناقض إذن بين قتل الطوطم (رمز الأب) المحظور أصلاً، وأن هذا القتل يتطلب الحداد ويتبع بالعيد، وهذا التناقض هو ذاته التناقض العاطفي من قبل الطفل تجاه الأب بإزاء الموقف الأوديبي . فإلى ما ترمز الوليمة الطوطمية ؟ يجيب فرويد على ذلك بطرح الرؤيا التالية: حيث أن أب القبيلة كان طاغية لا حد لسلطانه، فقد استولى لنفسه على جميع النساء، وحيث أن أولاده كانوا غرماء خطراً عليه، فقد قتلهم أو نفاهم، وأن زمرة الأخوة أصبح لديهم مشاعر متناقضة تجاه الأب، فهم يكرهون الأب الذي وقف حجر عثرة جبارة أمام حاجتهم السلطوية ومتطلباتهم الجنسية، ولكنهم كانوا يحبونه أيضاً ويعجبون به، وذات يوم اتحد الأخوة المشردون، وائتمروا على أن يقهروا أباهم ويغتالوه، ذلك الأب الذي كان لهم عدواً ومثلاً أعلى في نفس الوقت، فقاموا بقتله والتهموه، وقضوا بذلك على الثلة الأبوية، لقد تجرءوا وهم متحدون ونجحوا في تحقيق ما كان سيبقى مستحيلاً على الفرد منهم. وبعد أن تم لهم ما أرادوا دب الخلاف بينهم فعجزوا عن الاضطلاع بما ورثوا، ولكنهم استطاعوا تحت تأثير الإخفاق والندم أن يصلحوا ذات بينهم وينتظموا في قبيلة من الأخوة مستعينين بقوانين الطوطمية، فبعد أن قضوا على الأب وأرضوا كراهيتهم وحققوا رغبتهم بالتماثل معه، كان لابد أن تظهر عواطف المودة المقموعة. وقد حدث هذا بصورة الندم، نشأ شعور بالذنب يتطابق هنا مع الندم المحسوس به من قبل الجميع بصورة مشتركة. هكذا أصبح القتيل أقوى مما كان الحي، وما حظره الأب سابقًا بوجوده، يحظره الآن الأبناء على أنفسهم في الحالة النفسية المعروفة بـ الطاعة المستدركة ، إنهم يتراجعون عن فعلتهم بأن لا يسمحوا بقتل بديل الأب وهو الطوطم (الرمز)، وأن يتخلوا عن جنى ثمار القتل، بأن يحرموا أنفسهم من النساء اللواتي أصبحن بدون بعل. لقد أمكن ببديل الأب القيام بمحاولة لتسكين لهيب الشعور بالذنب لعقد نوع من المصالحة مع الأب، كأن النظام الطوطمي شبيهاً باتفاق مبرم مع الأب، تعهد فيه الأخير بكل ما يتوقعه الخيال الطفلي من الأب، حماية ورعاية ومراعاة، وبالمقابل التزام الأبناء بتمجيد حياته، وهذا يعني عدم تكرار الفعلة التي أودت بحياة الأب الفعلي وأن يتخلى الأبناء عن امتلاك النساء اللائي من أجلهن اغتالوا أباهم.. بذلك أوجدوا من شعور الأبناء بالذنب التابوين الأساسيين للطوطمية (أعني تحريم قتل الطوطم، وتحريم الاتصال الجنسي بأية امرأة من عشيرة الطوطم نفسها) اللذين يتطابقان بالتالي حتماً مع الرغبتين المكبوتتين لعقدة أوديب (قتل الأب واتخاذ الأم زوجًا). ومن ينتهك هذين التابوين، فإنه يتحمل إثم الجريمتين اللتين شغلتا بال المجتمعات البدائية (٣٠ ٣٥).. ويشير محمد عثمان نجاتي في هامش ترجمته لكتاب فرويد الأنا والهو إلى أننا نلاحظ الرمزية في أن الأبناء بعد قتلهم للأب ونتيجة لشعورهم بالإثم، أقاموا لهم بديلاً للأب هو

الطوطم ليكون لهم رمزاً لكل ما هو مقدس يحترمونه ويدافعون عنه (٢٩).

هـ - الرمزية فى الفنون التشكيلية

إن استخدام الرمز فى الفنون التشكيلية موغل فى القدم منذ أن بدأ الإنسان البدائى يخط رسومه الأولى على جدران الكهوف (٤٢). وعبر الفن التشكيلى وتحليل الرموز قام فرويد بتحليل رسوم ليوناردو دافنشى حيث اعتبرها إشباع خيالى لرغباته اللاشعورية، ومحاولات توفيق تجهد كى تتفادى أى صراع مكشوف مع قوى الكبت. وأن ما يفعله التحليل النفسى هو أن يأخذ العلاقات المتبادلة بين ما تأثر به الفنان فى حياته، وخبراته العارضة، ومنتجاته، ويستخلص منها نفسيته وما يعتمل فيها من دوافع، وهذا الهدف هو ما وضعه فرويد نصب عينه عندما اتخذ من ليوناردو دافنشى موضوعاً للدراسة (٣٥).

ففى تحليله لرسوم ليوناردو دافنشى كواحد من أعظم فنانى عصر النهضة، والذى كان بطئه فى العمل مضرب المثل، بل اتصف كذلك بالعجز عن إتمام بعض أعماله، يشير فرويد إلى كون أعمال ليوناردو دافنشى تتسم بعفة مبالغ فيها، حتى ليمكن وصفها بأنها زاهدة، حيث أنها على خلاف فنانى عصره تتحاشى كل ما هو جنسى.. ومن كتابات ليوناردو دافنشى القليلة عن طفولته استخلص فرويد تلك الذكرى التى توهمها ليوناردو عن طيران النسر، ويقول فيها: فقد حط على مهدى نسر وفتح فمى بذيله وضربنى عدة مرات بذيله على شفتى ، وفى تفسيره لهذا الوهم رأى فرويد أن الذيل رمز لعضو الذكورة، وأن النسر رمز للأم، وأن فتح النسر لفم الطفل وضربه بذيله يناظر فكرة وضع القضيب فى فم شخص آخر، وأن هذا الوهم يشبه أحلام وأوهام النساء واللوطيين.. وماثل فرويد كذلك بين هذا التخييل الخاص بوضع عضو الذكورة فى الفم ومصه، بموقف آخر هو وضع ثدى الأم فى فم الطفل ومصه، ورأى أن إرجاع ذاكرة ليوناردو لوهم النسر المزعوم ليس إلا ذكرى من ذكريات الرضاع من ثدى الأم، وهو مشهد جميل وإنسانى قام ليوناردو برسمه بالفرشاة فى شكل أم الإله وطفلها (٣٩).

ويشير فرويد إلى طفولة ليوناردو باعتبار أنه كان العزاء الوحيد للأم المهجورة من الأب، فتحولت إلى ليوناردو فى نهم عاطفى علّه يعوضها عن الحب والزوج اللذين حرمت منهما، وكانت الإثارة التى فجرتها الأم فى منطقة فمه بالتقبيل المستمر له، وبذلك أنضجت طفلها جنسيّاً فى غير أوانه، ويرى فرويد أن علاقة ليوناردو الشهوانية بأمه هى التى جعلته لوطياً، حيث مازال يتفاعل بداخله مجموعة من الذكريات تشير كلها إلى تقبيل أمه له قبلات محمومة لا عد لها، وعندما كبر ليوناردو انصرف عن النشاط الغريزى الجنسى الغيرى، وكبت حبه لأمه، وظهر لديه ميول جنسية مثلية، واتخذ ذلك شكل الحب المثالى للأولاد، الذين هم تلاميذه فى الفن.

ويقابل فرويد تعلق ليوناردو فى طفولته بأمه بما رسمه من لوحات تتضح فيها الابتسامة الساحرة المحيرة التى رسمها على شفاه كل شخصياته النسائية وخاصة فى لوحة الموناليزا جيوكوندا والتى رأى فيها النقاد أنها تعبر عن الازدواجية التى تسم المرأة فى فكر ليوناردو، حيث تعبر عن التضارب بين الاحتشام والسفور، وبين أسمى آيات الحنان والغواية الشهوانية المسرفة. ويرى فرويد أن ليوناردو قد أعجب بصورة الموناليزا زوجة الفلورنسى دى جيوكوندا، وبهرته رقة هذا الوجه وخاصة الابتسامة

الغامضة والنظرة الفريدة، ومن ثم نقل وجه الجيو كوندا بابتسامته إلى صورة يوحنا المعمدان باللوفر، كما نقلها كذلك وبشكل أوضح فى ملامح مريم فى صورة القديسة آن باللوفر.. ويذكر فاسارى أن أولى محاولات ليوناردو الفنية كانت رءوس النساء الضاحكات، وأن ليوناردو قد شكل فى شبابه بعض الرءوس النسائية الضاحكة، كذلك قام بتشكيل بعض رءوس الأطفال، ويعلق فرويد على ذلك بقوله: وهكذا نكتشف أن ممارسة ليوناردو للفن بدأت بتصوير ضربين من الموضوعات تلح على تذكيرنا بضربين من الموضوعات الجنسية استخلصناهما من تحليل وهم النسر، فإذا كانت رءوس الأطفال الجميلة تماثيل لشخصه كطفل، فإن النساء الضاحكات تماثيل لكاترين أمه. ومن ثم يرى فرويد الابتسامة الغامضة للنساء فى لوحات ليوناردو هى ابتسامة أمه التى فقدها، والتى استهوته كثيراً عندما عثر عليها من جديد لدى السيدة الفلورنسية الموناليزا . ففى اللوحة المسماة القديسة آن والموجودة فى اللوفر يتمثل ذلك الأمر واضحاً، حيث تمثل اللوحة القديسة آن ومارى والمسيح طفلاً، وتوضح الصورة الابتسامة الليوناردية كأجمل ما يكون فى تصويرها فى الرأسين النسائيين، وفى هذه الصورة جعل ليوناردو للصبى أمّين، إحداهما تمد له ذراعيها والأخرى تجلس خلفها، وكلتاهما تبتسم ابتسامة الأمومة السعيدة الحلوة، ويرى فرويد أن طفولة ليوناردو كانت تحاكى تماماً هذه الصورة، فكان عنده أمّان، الأولى أمه الحقيقية كاترين التى انتزع منها فى سن الخامسة، والثانية أمه بالتبنى دونا ألبيرا زوجة أبيه. ومن ثم يخلص فرويد من تحليله للوحات ليوناردو دافنشى إلى أن ما ينتجه الفنان هو فى حقيقة أمره تنفيس عن رغباته الجنسية (٣٩).

٢ - الرمزية عند يونج:

يرى يونج أننا نستخدم الرموز فى العديد من المواقف الحياتية، وليس الأمر بقاصر على استخدام الرمز فى مجال دون غيره، فنفس الموضوعات والتصورات والأشكال والمواقف الدرامية.. الخ يمكن أن توجد فى الأحلام والتعاليم الدينية والأساطير وفى هلوسات المرضى العقليين.. كما أنها بالمثل تظهر بانتظام فى أنماط أخرى من منتجاتنا التى بها مسحة من التخيل مثل: الحكايات المكتوبة عن الجن، والقصص والحكايات والأغانى الشعبية، والنوادب، والحب (٨٦).

ويذهب يونج إلى أننا نرث خبرات الأجداد وخبرات الجنس البشرى المتراكمة، نرثها فى شكل أنماط أولية، تمثل الأساس الذى يبنى عليه الشخصية، والأنماط الأولية هو الاسم الذى أطلقه يونج على المكونات البنائية للاشعور الجمعى، ومنها نمط الأم، الميلاد، الموت، البعث...الخ، والنمط شكل فكرى مشاع وعام يتضمن قدراً كبيراً من الانفعال، وهذا الشكل الفكرى يخلق صوراً أو رؤى تتشابه فى حياة اليقظة العادية مع بعض جوانب الموقف الشعورى، فالنمط الأولى للأم مثلاً ينتج صورة لشخص الأم تتعين بالأم الحقيقية، بمعنى أن صورة الأم التى يرثها الطفل تتفق والأم الفعلية التى يتفاعل معها الطفل، بحيث أن الطفل يرث تصوراً ذهنياً عن الأم عامة، وهذا يحدد – إلى حد ما – كيف يدرك الطفل أمه هو (٢٨). ويفترض يونج أن هناك أنماطاً أولية عديدة فى اللاشعور الجمعى، ومنها الأنماط الأولية للولادة، والموت، والقوة والسحر، والوحدة، والبطل، والطفل، والله، والشيطان، والحكيم المسن، وأمنا الأرض، والحيوان (٧٧).

والرمز شيء أساسي في نظرية يونج التحليلية، حيث يرى أن للرمز وظيفتين أساسيتين: الوظيفة الأولى تمثل مستودع خبرات الأسلاف، وبذلك تساعد في التغلب على السلوك الغريزي الذي لا يمكن التعبير عنه صراحة. أما الوظيفة الثانية فتمثل المستويات الطموحية للإنسان عندما يتقدم به السن.. وقد عبر يونج عن ذلك بقوله: إن مغزى الرمز ليس في أنه إشارة مقنعة إلى شيء معروف بصفة عامة، بل في أنه محاولة إبراز ما هو حتى الآن مجهول تماماً ولا يزال رهن عملية التكوين، فمصير الإنسان وأعلى ما تصبو إليه نفسه يمكن أن تحددها الرموز.. ويمكن القول بأن وظيفة الرمز ذات جانبين: جانب رجعي تقوده الغرائز وتحدد خطاه، وجانب مستقبلي تقوده الأهداف النهائية للجنس البشري وتحدد خطاه. وهذين الجانبين كلاهما يتم في إطار عملية واحدة (٢٨).

ووفقاً ليونج فإن الرموز تعد تعبيرات تمثل النفس، فهي لا تعبر فحسب عن الحكمة الإنسانية المخزونة التي اكتسبها الجنس والفرد، بل أنها تستطيع كذلك أن تمثل مستويات من النمو تسبق كثيراً مكانة الإنسان الراهنة، وأن مصير الإنسان وأعلى تطور تصل إليه نفسه تحددها له الرموز، وأن المعلومات التي يحتوي عليها الرمز لا يعرفها الإنسان مباشرة بل يجب أن يحل شفرة الرمز ليستطيع اكتشاف رسالته الهامة (٧٧).

وهكذا فإن الرمز من وجهة نظر يونج يعني في المقام الأول تجسيداً لأنماط أولية archetype، وتعد الأساطير والحكايات والخرافات وسائر أشكال الإبداع الفني ذات المظهر الجمعي، ما هي إلا أشكالاً تتضمن أنماطاً أولية ورموزاً، تحمل الكثير من المعاني التي تعكس الانفعالات الغريزية الأبدية المميزة للنفس البشرية الداخلية الحميمة، وتعتبر هذه النظم الرمزية الإنسانية متوارثة عبر الأجيال (٧٢).

٣- الرمزية عند أريك فروم:

يرى أريك فروم أن تعريف البعض للرمز بأنه: هو شيء يمثل شيئاً آخر، تعريف غير واف، ولا يعبر سوى عن ذلك الصنف من الرموز التي هي التعبيرات البصرية والسمعية والشمية واللمسية التي تمثل شيئاً آخر، قد يكون تجربة من التجارب الحميمة أو شعوراً من المشاعر أو فكرة من الأفكار. وهو يرى أن هذا الرمز يقع خارج ذواتنا، لكن ما يرمز إليه يقع داخل هذه الذوات، وأن اللغة الرمزية إنما هي لغة نعبر بها عن تجربتنا الداخلية كما لو كانت خارجية، بمعنى أنها تعبر عن الأحداث التي نتأثر بها الآن أو فيما مضى، وأن الكلام الرمزي كلام يكّون العالم الخارجي من خلاله رمزاً للعالم الداخلي، رمزاً للنفس والذهن.. ومن ثم يقول أريك فروم إننا إذا حددنا الرمز بأنه شيء يمثل شيئاً آخر فإن ثمة سؤالاً كبيراً يطرح عندئذ علينا: ما هي الصلة المخصوصة التي تقوم بين الرمز والمرموز إليه ؟ (١٠).

وللإجابة على هذا السؤال يميز أريك فروم بين ثلاثة أنواع من الرموز: الرمز الاصطلاحي Conventional والرمز العرضي accidental، والرمز العام Universal، والرمز الاصطلاحي معروف لنا تماماً إذ أننا نستخدمه في اللغة اليومية. إننا مثلاً حين نرى كلمة طاولة أو نسمعها نعرف أنها تمثل شيئاً آخر من مادة أخرى غير الحروف، ويطلق على هذا النوع من الرموز رمز اعتباطي، حيث لا توجد بين الرمز من هذا النوع وبين ما يرمز إليه علاقة جوانية inner بتعبير أريك فروم، ولا تقتصر الرموز الاصطلاحية على اللغة فقط، ولكنها تتسع لتشمل الصور، فالعلم مثلاً رمزاً اصطلاحياً وهو شيء متعارف عليه الدلالة

على دولة بعينها، وقد درج الناس على ترجمة انطباعهم البصرى حين يرون هذا العلم، إلى مفهوم الدولة التى يرمز إليها. أما الرموز العرضية فهى على نقيض الرموز الاصطلاحية على الرغم من أن الاثنين يشتركان فى خاصية واحدة وهى انتفاء العلاقة الجوانية بين الرمز والشيء الذى يرمز إليه، فالرمز العرضى غالباً رمز خاص بصاحبه، فإذا تعرض إنسان مثلاً لخبرة كئيبة فى مدينة معينة فإنه حين يسمع اسم المدينة يربط ذلك الاسم بالمزاج الكئيب. تماماً كما يقرن المرء بين اسم المدينة وبين صيغة من صيغ السعادة فيما لو كان قد عاش تجربة سعيدة فى تلك المدينة، وواضح أنه ليس ثمة فى طبيعة المدينة ما هو كئيب أو سعيد، وكل ما فى الأمر أن هناك تجربة فردية محددة كان قد عاشها ذلك الشخص فى تلك المدينة، وأن هذه التجربة هى التى جعلت من المدينة رمزاً لصيغة محددة من صيغ الشعور. وما المدينة إذن إلا رمز الصيغة الانفعالية التى كان قد عاش فيها ذات يوم. فى مثل هذه الحال يكون الاقتران بين الرمز والتجربة المرموز إليها اقتراناً عرضياً تماماً. فالرمز العرضى يختلف عن الرمز الاصطلاحى من حيث كونه غير قابل للفهم فهماً مباشراً من قبل الآخرين، اللهم إلا إذا شرحنا لهم حيثيات الأحداث المرتبطة بالرمز. ووفقاً لما يراه أريك فروم يختلف الرمز العام عن كل من الرمز الاصطلاحى والرمز العرضى فى وجود علاقة جوانية بين الرمز والشيء الذى يرمز إليه. إنه رمز عام لأنه مشترك بين كل البشر، وتمتد جذور الكثير من الرموز العامة فى أعماق كل إنسان: مثال ذلك رمز النار، فهى تولد لدينا انطباعاً بالقوة، والحيوية، والبهجة والإشراق. وأننا حين نستخدم النار كرمز، فإننا نصف خبرة جوانية تتميز بالعناصر ذاتها التى نلاحظها فى الخبرة الحسية للنار. أما رمز الماء، ماء البحر أو النهر، فإنه يشبه رمز النار من بعض الجوانب ويختلف عنه من جوانب أخرى. ففى الماء أيضاً نجد مزيجاً من الذات والآخر، خليطاً من الحركة والثبات، كما أننا ندرك فيها صفة الحياة والاستمرارية والحيوية. لكن هناك فرقاً بين هذين الرمزين: فبينما تتصف النار بالعزم والسرعة والإثارة، يتصف الماء بالهدوء والبطء والسكينة. ومن ثم فوفقاً لرأى أريك فروم فإن الرمز العام هو الرمز الوحيد الذى نجد فيه العلاقة بين الرمز والمرموز إليه ليست علاقة اتفاقية بل علاقة جوانية، وهو رمز عام لكون البشر جميعاً قد مروا به كتجربة معاشة، وهذا ما يميزه عن الرمز العرضى الذى يقتصر من حيث طبيعته على كونه رمزاً شخصياً وحسب، كما يميزه عن الرمز الاصطلاحى الذى يقتصر على فريق من الأفراد الذين يتداولون فيما بينهم الاصطلاحات المجتمعية نفسها. وأن الرمز العام يضرب بجذوره فى خصائص الجسد البشرى بالذات، فى خصائص الحواس والفكر، وهى خصائص مشتركة بين الجميع، وبالتالى لا تقتصر على أفراد دون غيرهم. وأن كلام الرمز العام إذن قد أتاح للجنس البشرى أن يبلور اللغة الوحيدة المشتركة بين سائر البشر. ومن رأى أريك فروم أن كل إنسان لديه القدرة على أن يتكلم باللغة الرمزية، وقادر على فهمها بحكم كونها مبنيّة على خصائص الجنس البشرى، وكما أننا لا نحتاج إلى تعلم البكاء بوصفه تعبيراً عن الحزن، أو تعلم احمرار الوجه بوصفه تعبيراً عن الغضب، وكما أن ردود الفعل الجسدية هذه لا تقتصر على عرق دون آخر أو على فريق مجتمعى مخصوص دون غيره، كذلك الأمر بالنسبة للغة الرمزية، فهى مفطورة فى كل منا وليست حكراً على بعض الأفراد دون غيرهم (١٠ : ٤٨).

ويؤكد أريك فروم على أنه قد يختلف معنى بعض الرموز باختلاف الدلالة الخاصة التى تتخذها فى حضارات مختلفة، مثال ذلك أن وظيفة الشمس، وبالتالى دلالتها تختلفان فى البلدان الشمالية عما عليه فى البلدان الاستوائية، ففى مناطق الشمال حيث لا تنضب المياه أبداً تتوقف وفرة المحاصيل على وجود الحرارة الكافية، هكذا تكون الشمس عبارة عن تلك المقدرة التى تبث الحرارة والحياة والأمان والمحبة . أما فى البلدان الاستوائية حيث تسطع الشمس بقوة شديدة فإن الشمس تعتبر مقدرة خطيرة ورهيبة ينبغى على المرء أن يتخذ احتياطاته ضدها، فى حين يعتبر الماء مصدراً حياتياً وشرطاً أساسياً لوفرة المحاصيل (١٠)، وهذا إنما يدل دلالة قاطعة على أن الرموز ليست ذات دلالة واحدة ثابتة يتفق عليها من الجميع، بل تكتسب الرموز معناها ودلالاتها من الواقع المعاش، فهى ليست موروثة، ولكنها نتاج للحضارة . فالرمز الواحد كالشمس أو الماء يمكن أن يكون له معان متعددة إذن باختلاف الحضارات، وأن الإنسان يقوم فى ذهنه بترجمة مستمرة لمعانى ودلالات الرموز بناء على ما يخبره من وظائف لها فى واقعه.

بل أن الرمز الواحد داخل الحضارة الواحدة قد يكتسب دلالات متعددة كذلك وفقاً لتوظيفه، وهذا ما يشير إليه أريك فروم بقوله: فالنار كرمز يمكن أن تتعدد معانيها.. فالنار المتوقدة فى المدفأة والتى هى مصدر لذة وارتياح، إنها تعبر عن صيغ الراحة النفسية والرقة والسرور، لكننا إذا كنا نشاهد حريقاً فى بيت أو غابة، فإن النار تستثير فى أنفسنا عندئذ مشاعر الخشية والخوف وتكشف لنا عن عجز الإنسان تجاه العناصر الطبيعية المنفلتة من عقالها، وعلى هذا نجد أن النار كرمز يمكن أن تكون صورة رمزية للحياة المبهجة، كما أنها قد تمثل الخوف والعجز أو الميول الذاتية الهدامة، كذلك فإن الماء قد يكون رمزاً يعبر عن الارتياح والسلام، ولكن مع الفيضان وإغراق الحقول يدل على الفوضى والتدمير (١٠).

٤- الرمزية عند جاستون باشلار:

يعد جاستون باشلار (١٨٨٤ - ١٩٦٢) من كبار أساتذة فلسفة العلوم فى فرنسا، وله اهتمامات كبيرة بالخيال خاصة، حيث يقوم الخيال عنده على مبدأين هما: مبدأ المادة (ويقوم على إقصاء القوالب الصورية التقليدية التى أضفى عليها طول الاستعمال والتكرار طابعاً آلياً)، ومبدأ الإرادة (الذى هو دَفْعَة نفس مرهفة، رقيقة وشفافة)، والمبدأ الأول يقيم الخيال المادى، بينما يقيم المبدأ الثانى خيال الحركة أو الخيال الدينامى ، ومن ثم بهذا الخيال المزدوج يحلق الكاتب بخياله بين السماء والأرض، وينسج صوره الفريدة المبتكرة (٦٦).

والرمزية عند باشلار ترتبط بالخيال ارتباطاً وثيقاً، والخيال عنده سابق على كل فكر ورمز، وهو أشبه بعملية دينامية منظمة للنفس البشرية وبعنصر تنسيق للتصورات العقلية لا يمكنهما، بأية حال من الأحوال، أن يكونا انعكاساً لعملية الإدراك أو وظيفة بدائية من وظائف العقل، لأن الخيال فى جوهره هو فعل التصور نفسه، الذى يتبعه أن تظهر الصورة كنوع من التناسق الدينامى بين المعنى والرمز، وهى تسبق فى الزمان، بفضل كيانها ذاته كل تصور عقلى مركب وكل تفكير انعكاسى. وهذه الأسبقية الملازمة للنفس البشرية، تحدد الخيال كإطار أولى ينطلق منه كل فكر وما يواكبه من دلالات (٦٦).

ويرى باشلار بخصوص تفسير الرموز اللغوية ووظيفتها، أن كل منهج فى التفسير ينطلق من مبدأ أساسى وهو أن الكلام معنيين ظاهر وباطن، وأن اللغة – بالتالى – ذات وظيفتين: وظيفة تعبيرية ووظيفة رمزية. والرمز هنا مستويان فهو دلالة وأثر: دلالة لشيء آخر أو ما هو كامن وخفى، وأثر أو نتاج لشيء آخر – كذلك – أو ما هو كامن وخفى (٦٦).

وفى كتاب باشلار التحليل النفسى للنار يوضح لنا الدلالات الرمزية للنار، من حيث كونها تتضمن معانى عديدة مثل: التمرد والثورة، والاعتداد بالنفس والتحدى، والمساواة، وتجاوز الآباء والأجداد والمعلمين فى مجال المعرفة والحياة العقلية، ومشاعر الدفء والحنان، والاحتكاك المولد للحرارة وهو ذا دلالات عاطفية وجنسية، والازدواجية بين الهدوء والسكينة – والقوة المدمرة الهائلة التى تبلور إرادة التغيير والتجاوز، والأحاسيس التى تجمع بين الصور النارية والمائية من خلال المشروبات الكحولية (فمن مبادئ الخيال عند باشلار الازدواجية والتنافر) .. بينما فى كتابه الماء والأحلام يوضح لنا باشلار فى خيال لا ينضب الدلالات الرمزية للماء، فهو يرى أن المياه الصافية رمز للربيع، والطبيعة المختالة بنفسها، والنرجسية والطموحات الراقية، والتمدد والاتحاد بالرحابة الكونية، والانتعاش، وأحاسيس اليقظة والمرح. فى حين أن الماء الراكد يرمز إلى الموت والزوال والسبات والأسى والعذاب والجحيم والانتحار. أما المياه المركبة التى تنتج من قدرة الخيال المادى على التأليف بين العناصر المختلفة، فلها دلالات متعددة، فامتزاج الماء بالنار يتضح فى الكحوليات، وهو امتزاج له طابع جنسى، وامتزاج الليل بالماء ولد ذلك التعبير القوى بحر الظلمات الذى كان يرمز إلى الفزع عند كثير من الملاحين القدماء.. وإلى جانب ذلك يرى باشلار أن الماء رمز للأم، فهو مثلها عنصر مداعب هزاز، يملأنا رخاوة ويذيبنا فى أحضان الطمأنينة والراحة، وهو يرى كذلك أن الماء يعد رمزاً أصيلاً للنقاء ومصدراً طبيعياً للطهارة (٦٦).

ولعل التطور الذى أحدثه باشلار فى تناول الرمزية هو أنه عبر بها من منطقة اللاشعور الذى اهتم بها فرويد إلى منطقة الشعور – وما قبل الشعور – التى اعتبرها محور التصور، كما أنه بخلاف فرويد قام بإحلال التفسيرات الغائية محل التفسيرات السببية، ومع ذلك فإن باشلار بإقامته الجدلية الثنائية يعود فيستقى بعض دلالاته الرمزية من اللاشعور (٦٦).

٥ – الرمزية عند جاك لاكان:

يعتبر جاك لاكان فى تجديده للفكر التحليلى النفسى، قراءة جيدة لفرويد ومحاولة لفهمه فهماً صحيحاً، حيث رفع شعار العودة إلى فرويد، فعمل على استخراج أفكار فرويد وإعادة بعث الحياة فيها، وخاصة مفهوم اللاشعور، حيث يرى لاكان أنه لم يكن ما اكتشفه فرويد هو أن اللاشعور موجود، بل هو أن للاشعور بنية، وأن هذه البنية تؤثر بأشكال لا حصر لها على أقوالنا وأفعالنا، واللاشعور يثرثر ويكشف عن نفسه باستمرار، فهو يصر على أن يظهر فى أحلامنا وهفوات اللسان والقلم وفى النكت والأعراض العصابية، بل فى كلامنا وحركات أجسامنا، بحيث يصبح عادة ملازمة لنا وأنه عندما يفصح اللاشعور نفسه على هذه الشاكلة يجعل نفسه قابلاً للتحليل، ومن ثم تقوم قوى مناهضة للاشعور وهى قوى الرقابة والكبت بدفع هذه المحتويات اللاشعورية المنفرة التى تظهر على

النحو السابق إلى حيز المكبوتات في منطقة اللاشعور مرة أخرى. وأنه لكي نفهم اللاشعور يجب أن نعمل على مناداته من الداخل وأن نكون بداخله فعلاً، بحيث نفهم بنية اللاشعور من حيث قدرتها اللامتناهية على الإزاحة (٦٠ ٢٤).

ويرى لاكان أن اللاشعور بالنسبة لفرويد لم يكن مخزن أو مستودع للغرائز، وإنما كان عبارة عن محل أو موضع خاص، ينفرد بميزة القول، أو الكلام . وهذا هو السبب في أن لاكان يشبه فرويد بشامبليون الذي فك رموز اللغة الهيروغليفية، بينما فك فرويد رموز لغة اللاشعور، وأظهر لنا أن اللاشعور يتكلم، سواء في الأحلام التي هي عبارة عن صور لغوية رمزية، أم في الأعراض النفسية حيث يكون العرض رمزاً له مدلوله (٢٤).

ويرى لاكان أن بنية اللاشعور شبيهة ببنية اللغة، وأن الذات الإنسانية باكتسابها ملكة الكلام تدمج نفسها في نظام رمزي سابق (٦٠). واللاشعور باعتباره بنية، فهو إذن يتضمن نسق يتألف من شبكات من الرموز، وهو لغة باعتباره حديث (أو مقال) الهو، الذي يتكلم في باطن الذات بضمير المتكلم، كلام ليس للأنا أو الذات من سيطرة عليه، وأن الكبت إذن لا يعد كبت لشيء بل كبت لمقال أو حديث ذي بنية خاصة، بحيث يستطيع المقال بعد أن يكبت أن يعمل ويؤدي وظيفته بمنأى تماماً عن الذات الواعية، وقد عبر لاكان عن ذلك بقوله: إنني أفكر حيث لا أوجد، وأوجد حيث لا أفكر ... وكون لاكان يعتبر بنية اللاشعور شبيهة ببنية اللغة، فإن ذلك يعني ببساطة أن في الإمكان التعبير عن آليات اللاشعور عن طريق بعض العمليات اللغوية، أو بعض الأشكال البلاغية (أو البيانية)، كما يظهر بوضوح من خلال عملية تكون الأعراض العصابية، ومن ثم فمن شأن اللاشعور إذن أن يؤدي عمله الوظيفي على نحو ما تؤديه اللغة بما لها من طابع بنيوي (٢٤).

ويشير حسين عبد القادر إلى أن جاك لاكان قد تناول مصطلح رمزي Symbolic للتعبير عن تلك الظواهر التي يتناولها التحليل النفسي باعتبارها بناء لغوياً. فاللاشعور على سبيل المثال إنما هو لسان حال الهو، وتظل الوظيفة الرمزية هي السبب الكافي الذي يجب الوصول إليه من خلال منهج مؤسس على قاعدة التداعي الطليق (أي الكلام) فكان كشف فرويد الحق من وجهة نظر لاكان، إنما هو النظام الرمزي الذي يجب علينا أن نفض شفرته، وما الإنسان آنذاك إلا نتاج للرمزي.. غير أن هناك فارق جوهري بين رمزية فرويد ومصطلح رمزي عند لاكان، إذ يؤكد فرويد على العلاقة الرابطة بين الرمز وما يدل عليه مهما كانت الطبيعة المركبة لهذه الروابط، بينما يهتم لاكان ببناء هذا النسق الرمزي في مقام أول كي تأتي الصلة مع ذلك المرموز إليه سواء أكانت عن طريق التشابه أم المماثلة في مقام تال مشبع بالخيالي، ذلك أن الإنسان – من وجهة نظر لاكان – ذو نتاج رمزي وموجود بالضرورة في نظام مسبق، ومن ثم لا يمكن إقامة علاقة جامدة بين الدال والمدلول، وهنا يتضح تأثر جاك لاكان بكلود ليفي لشتراوس الذي قدم للفكر الاجتماعي فكرة النسق الرمزي على غرار البنيوية اللغوية التي استقاها من دي سوسير، فأصبح من الممكن أن ننظر إلى كل ثقافة كمجمل لأنسقة (نظم) رمزية تجد اللغة في مقدمتها، ثم قوانين القرابة والعلاقات الاقتصادية والفن كما في صدارتها أيضاً العلم والدين (٥٤).

ويرى لاكان أن الرمز الأساسي في اللاشعور، إنما هو القضيب ، غير أنه لا يقصد به عضو الذكورة ، بل المقصود به ذلك الرمز الجنسي الذي يشير إلى النشاط الليبيدي، سواء أكان ذلك عند الرجل أم المرأة. وذلك على اعتبار أن الطفل لديه نزعة جنسية عامة تجعله ينسب وجود قضيب إلى سائر الموجودات البشرية، ومن ثم فإنه يتصور أن أي موجود ليس له قضيب لابد من أن يكون قد خضع لعملية بتر أو إخصاء، ففي هذه المرحلة المبكرة من النمو الجنسي لا يضع الطفل القضيب في مقابل المهبل ، بل هو يقيم تقابلاً بين حالة امتلاك القضيب وحالة الإخصاء أو البتر التام . ومن هنا فإن عضو الذكورة يقوم بدور الرمز الجنسي نفسه . وحين يقول لاكان عن القضيب ، أنه الرمز الأساسي للاشعور ، فإنه يعني بذلك أن القضيب لا يمثل مجرد واقعة جنسية هي بمثابة تحديد تجريبي لأحد الجنسين، بل هو عبارة عن العنصر الرمزي الذي يؤسس الجنسية بأسرها، من حيث هو نسق و بنية تتحكم في وجود كل من الرجل والمرأة على السواء (٢٤).

وفيما يختص بالعلاقة بين الذات واللغة يقول لاكان: إنه لا يمكن لأية ذات أن تكون علة لذاتها . وهو يعني بذلك أن القوة السببية كامنة في اللغة على اعتبار أن اللغة ليست نتاجًا للذات، بل اللغة هي التي تكون الذات الإنسانية، وتضفي عليها كل ما لها من دلالة. ومن ثم فهو يرى أن النظام الرمزي ليس نتاج من صنع الإنسان، بل أن الإنسان نفسه هو مجرد نتاج لهذا النظام الرمزي. ومعنى هذا أن الوظيفة الرمزية هي العلة الكافية التي تحدد كل وجودنا، وكأنما هي البنية القصوى التي تتحكم في كل أنشطتنا. حيث يرى لاكان أن حقيقة اللاشعور إنما تتجلى في كون الإنسان مسكوناً من قبل الرمز (الدال)، وأن الرمز يسكن الإنسان ويندمج في نظامه الخاص، دون أن يكون الإنسان نفسه هو الذي ينشئه أو يكونه. وأنه لا يمكن أن يقال عن الإنسان إنه موجود بحق، اللهم إلا بقدر ما يندمج في صميم هذا النظام الرمزي. ولعل هذا هو جوهر الكشف الفرويدي، على نحو ما تجلى بصفة خاصة من خلال تحليل فرويد لقصة دورا Dora حيث نراه يقول: إنه حين تصمت الشفتان، فلابد من أن تثرثر اليدان ، ولا غرو، فإنه لو نسي الإنسان الرمز فإن الرمز نفسه لا ينساه أبداً، ومن ثم يصرح لاكان بالقول: أن الإنسان يتكلم لأن الرمز قد خلق منه إنساناً (٢٤).

ولا يقتصر لاكان على القول بأن الرمز هو الذي يؤسس الوجود البشري، بل هو يحاول أيضًا أن يشرح لنا بنية هذا الرمز (أو الدال)، على نحو ما تتجلى في صميم اللاشعور مستعيناً في ذلك بالنظرية اللغوية في الدلالة عند فرديناند دي سوسير. وهنا يقرر لاكان أنه لابد لنا من تفسير العلاقة بين الدال والمدلول على اعتبار أنها صلة لا تخلو من انفصال، مادام الدال المتضمن في اللاشعور لا يحيل بالضرورة إلى مدلول واضح تماماً، ومع ذلك فإن للاشعور بيانه أو بلاغته كما تتضح في قاعدتين أساسيتين: أولاهما الاستعارة (حيث إحلال حد (أو لفظ) محل حد (أو لفظ) آخر، وثانيهما الكناية (وتنحصر في الإشارة إلى جزء من الموضوع على أنه يمثل الكل .. وعلى هذا فإن الجديد لدى لاكان إنما هو التشديد على ضرورة ارتداد التحليل النفسي إلى الكلام أو اللغة، على اعتبار أن البعد اللغوي هو الدعامة الحقيقية للتحليل النفسي كله، وهذا يعني عند لاكان أن الشريعة التي تحكم الإنسان إنما هي شريعة اللغة، ما دام من شأن الرمز (أو على الأصح الدال) أن يخترق كل وجوده، وأن يدعم

كيانه ويؤسسه باعتباره إنساناً. وليس العرض العصابي – في نظر لاكان – سوى دال لـ مدلول قد تم كبته في أعماق اللاشعور، وكأنما هو رمز قد سجل فوق رمال الجسد، وحينما نجح فرويد في حل شفرات تلك اللغة، فهنالك استطاع أن يظهرنا على الرموز الأولى التي تعمل عملها في الاضطرابات الهستيرية، والمخاوف المرضية، والأعصبة القهرية.. ومن هنا فإن العصاب – فيما يقول لاكان – لهو الصورة الحديثة لما كان هيجل يسميه باسم الوعي الشقي . وآية ذلك أن هذا الوعي يحمل في ذاته حقيقة يجهلها، ولكن لا غنى له في الوقت نفسه عن الاعتراف بها، وهيهات لهذا الاعتراف (أو الإقرار) أن يتحقق، اللهم إلا بواسطة كلام المحلل ، على اعتبار أن المحلل هو الذي يساعده على تحويل الموجود في ذاته إلى موجود لذاته (٢٤).

وينتقد البعض نظرية لاكان في التحليل النفسي باعتبارها تميل إلى أن تكون ذات نزعة لا إنسانية تضحي بـ الذات لحساب البنية ، وتعمل في النهاية على استبعاد كل إحساس معاش ، من أجل القضاء تماماً على الإنسان.. فلم يعد الإنسان في نظر لاكان سوى مجرد ألعوبة في يد النظام أو النسق ، إن لم نقل في يد تلك البنية الرمزية اللاشعورية.. كما عاب عليه البعض بكون نظريته مجرد تأكيد لتلك النظرية الرمزية اللاشعورية التي تجعل من القوة المطلقة للرمز الدال المحرك الأكبر للوجود البشري بأسره، وآية ذلك أن لاكان قد تصور الإنسان على أنه مفعول لا فاعل، مقود لا قائد، معاش لا عائش، وكأنما هو مسكون من قبل محلي يخترق كل وجوده، دون أن يكون في وسعه فهمه أو إدراك كنهه (٢٤).



أساليب التوافق النفسى والاجتماعى مع أخطاء الحياة اليومية وعلاقتها بالرضا عن العمل

د. على عبدالسلام على
أستاذ علم النفس المساعد
كلية الآداب ببنها - جامعة الزقازيق

مقدمة

تؤكد «انتصار يونس» أن «الحياة سلسلة من عمليات التوافق، يُعدل فيها الفرد سلوكه فى سبيل الاستجابة للموقف المعقد الذى ينتج عن حاجاته ودوافعه، وقدرته ووسيلته فى إشباع هذه الدوافع». (٥ : ٣٣٤)

والفرد في محاولاته لتحقيق توافقه، يقوم بمحاولات بعضها يتم على المستوى الشعوري مثل: زيادة الجهد للتغلب على العوائق، أو تحقيق الهدف أو تغييره، أو إعادة تقدير الموقف المحيط أو الصراعي بصورة واقعية. ومن الممكن أن تحل معظم الإحباطات والصراعات التي يعيشها الفرد في حياته اليومية على المستوى الشعوري. وأما الصراعات والإحباطات العميقة الجذور والتي لا يمكن حلها على هذا المستوى فإنها تؤدي إلى ظهور محاولات توافقية لا شعورية وهي الأساليب الدفاعية، وتشكل هذه الأساليب عناصر هامة في بناء شخصية الفرد بجانب الصراعات والإحباطات التي أدت إلى ظهورها. (١٩ :٤٨)

ونتيجة لتعدد الأدوار التي يقوم بها العمال في حياتهم اليومية يضطرون إلى عمل أخطاء كثيرة غالبا ما تدهشهم، وأحيانا ما يحزنون، ويعتذرون لحدوثها، ولكن سرعان ما يقعوا فيها، وكما يؤكد «فرويد» Freud «أن أخطاء الحياة اليومية كامنة في عملية النسيان لدى الفرد، وأن الكبت الذي يتعرض له هو العامل الأساسي في عملية النسيان » (٣٠ : ٩٥).

ولا يقف العامل موقفا سلبيا تجاه المواقف التي تعرضه للضغط النفسي، بل يحاول في العادة العمل على حلها، ويتوقف ذلك على قدراته، وإطاره المرجعي للسلوك، ومهارته في تحمل التأزم، والضغط النفسي، وكثيرا ما تجمع استجاباته التكيفية لمواجهة مثل هذه المواقف التي تسببها أخطاء الحياة اليومية حتى لا يقع فريسة للاضطرابات النفسية، ويصل إلى أعلى مستويات التوافق النفسي والاجتماعي، ويحقق الرضا في عمله. (٥ : ٣٤٤)

ويؤكد « ماكينل» Mc Kennell أن نتائج الدراسات والنظريات تشير إلى وجود نوعين من الرضا عن العمل الأول : الرضا القائم على جانب انفعالي وجداني والثاني : الرضا القائم على الجانب المعرفي. (٤٥ : ٣٨٩- ٤٢٦)

ويتأثر الرضا عن العمل بكثير من العوامل، يتعلق جزء منها بالعمل ومتطلباته ومسئولياته ويتعلق الجزء الآخر بالعامل نفسه وشخصيته، ودوافعه، وانفعالاته، ورغباته، ومدى توافقه النفسي والاجتماعي، في حين أن جزءا آخر من هذه العوامل يتعلق بالجوانب الاجتماعية للوظيفة أو المهنة (١٥ : ٥٦٩ : ٥٩٥).

وتشير معظم نتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى بعض العناصر الأساسية التي تسبب الرضا عن العمل ومن أهمها : وضع العامل في العمل الذي يتناسب مع قدراته ومهاراته الجسمية والنفسية والعقلية، وتوفير المناخ المناسب في محيط العمل، وتأهيل العامل على معالجة أخطاء الحياة اليومية حتى يتفادى النتائج السلبية من مظاهر القلق والتوتر والإحباط، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للعامل لرفع قدرته على الإنتاج، وتهيئة الفرص للخلق والابتكار والمبادأة الفردية (١٦ : ٢٣٦ : ٢٣٧).

الإطار النظري :

إن التوافق النفسي والاجتماعي الناجح يتجه نحو بناء الأنا، أو ازدياد شعور الفرد بأهمية الذات بشكل واضح. وأن اتباع هذا الأسلوب التوافقي يقوي من شخصية الفرد، ويجعله أفضل استعدادا لمجابهة المشكلات المهنية، وأخطاء الحياة اليومية، والتي تتطلب مجهودا إراديا للتعامل معهم، وتجاوز أزماتهم حتى يصل إلى أقصى درجات مستويات الرضا في عمله، والإحساس بالسعادة في حياته. (٨: ٣٩٠).

ولقد اهتم بعض الباحثين فى الآونة الأخيرة بدراسة المواقف الضاغطة، والأزمات التى تسببها أخطاء الحياة اليومية، وكيفية التوافق النفسى والاجتماعى معها، ولقد أشار «رودلف موس» Rodolf Moos إلى نوعين من الاستراتيجيات الاستيعابية التى يوظفها الأفراد للتعامل مع أحداث الحياة اليومية، وفى مواجهة الانعكاسات النفسية السالبة التى تحدثها أخطاء الحياة اليومية، وتتكون هذه الاستراتيجيات الاستيعابية من مجموعة من أساليب التوافق النفسى والاجتماعى حتى لا يقع الفرد فريسة للاضطرابات النفسية. وللاستراتيجيات الاستيعابية الإقدامية والإحجامية جانبان هما : المعرفى والسلوكى، ولهذا يسمى أسلوب التوافق الفردى فى التعامل مع هذه المواقف إقداميا معرفيا، أو إقداميا سلوكيا، أو يكون إحجاميا معرفيا، أو إحجاميا سلوكيا، وعندما يواجه العمال أزمة مع أخطاء الحياة اليومية فإنهم يستخدمون أسلوبين معرفيين هما :

الأول : التحليل المنطقى لمحاولة فهم الأزمة التى تسببها أخطاء الحياة اليومية.

الثانى : التقييم الموضوعى لهذه الأزمة، ومحاولة حلها بطريقة موضوعية تتناسب مع الواقع، وبحيث لا تسبب به انعكاسات نفسية سلبية.

وهناك أيضا أسلوبان سلوكيان يستخدمهما العمال هما :

الأول : أسلوب تحديد المشكلة ومحاولة حلها.

الثانى : البحث عن الإثابات البديلة عن طريق البحث عن أنشطة بديلة، ومحاولة خلق مصادر جديدة للإشباع. (٥٠ : ٣–٢٨)

ولقد أشار «هانزريج بتيا» Hans Raj Bhatia إلى كثير من أخطاء الحياة اليومية التى تواجه العاملين فى حياتهم المهنية وهى :

١– تعثرات فى الكلام وفى اللسان Slips In Speech on Slips of Tongue

وتعثرات الكلام تعنى الخطأ فى استدعاء شىء ما نريده، وهذا «يسبب» لنا أحيانا كثير من الحرج.. ولقد حاول كل من «ماير Mayer» و«مرنجر Meringer» تفسير هذا الخطأ على أساس التشابهات فى تكوين الحروف لبعض الكلمات.

٢– زلات القلم Slips Of Pen وهى أخطاء فى الكتابة تحدث عندما نكتب أشياء لا نقصدها تحديدا فى الكتابة.

٣– الأخطاء المطبعية Misprints ويقصد بها الأخطاء التى تنتج من عمال المطابع، أو المؤلفين، أو جامعى أحرف الطباعة، أو محررى الصحف، ومن الصعب رؤيتها كأخطاء.

٤– الأخطاء المعرفية Mistakes Of Recognition وتحدث بطريقة لا شعورية ويفسرها «فرويد» Freud على أساس الكبت الكامن فى اللاشعور الإنسانى، وينظر إليه كنوع من عدم السواء.

٥– أخطاء فى القراءة : Mistakes Of Reading ، فالرغبات اللاشعورية العميقة تعبر عن نفسها، وتشوش أحيانا على ما نقرأ فتحدث أخطاء فى القراءة.

٦– السهو فى الكتابة (أو الطباعة) : Forgetting Im-pressions ، وتظهر أحيانا فى خبرتنا العامة، وتجعلنا ننذهش، ولكن تكون على استعداد لتقبل انطباعاتنا لتصحيح الأخطاء التى نقع فيها أثناء الكتابة أو الطباعة.

٧- نسيان النوايا أو الأهداف : Forgetting Of Intentions، وهى تنتج من الصراعات الداخلية، والرغبات المكبوتة للعامل، وتؤدى إلى نسيان ما وعد به.

٨- أخطاء فى الأفعال : Mistakes Of Action وغالباً ما يكون السلوك الكامن فى هذه الأفعال ناتجًا من الرغبات المكبوتة، فالفعل الذى نتمنى تنفيذه جزئيا أو كليا يتم بطريقة خاطئة، أو لا يتم فى ميعاده لأنه غير متسق مع الرغبات الداخلية للفرد.

٩- الأفعال الخاضعة للصدفة العرضية : Symptomatic And Chance Actions ، فتلك الأفعال يقوم العاملين بتنفيذها بدون قصد وبطريقة عرضية، وبدون أى تفكير أو رغبة.

ولقد عقّب «فرويد» على أخطاء الحياة اليومية بأنها تنتج من دوافع لا شعورية مكبوتة تظهر فى شكل انحرافات يقوم بها العاملين فى حياتهم اليومية بطريقة لا شعورية. ولكن هذا التفسير لم يقبله علماء النظريات النفسية الأخرى (٣٠ : ٩٩- ١١١)

ويؤكد «رونلز برجر ديكسون» R.Dexon أن «توافر مقومات الرضا عن العمل لدى العامل تؤدى إلى زيادة الإنتاجية، والإحساس بالرضا عن الذات، وزيادة قدرة العامل على التغلب على أخطاء الحياة اليومية، والوصول إلى التوافق النفسى والاجتماعى» (٥٢ : ٧٧٥ : ٨٠١)

الدراسات والبحوث السابقة :

* أظهرت نتائج دراسة «فريمان إلين بيث» Feru-man E. Beth (١٩٨٢) وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التوافق النفسى الإيجابية والرضا عن العمل (٣٣: ١٤٧٦- ١٤٨٥)

* وأشارت نتائج دراسة «روبرت ماكجرس» R. Mc Grath، وبارى باركهرت B.Burkhart (١٩٨٣) إلى أن مستوى الدخل، والتعليم، والقدرة على التوافق النفسى والاجتماعى من العوامل الأساسية للإحساس بالرضا عن العمل. (٤٨ : ٥٧٣- ٥٨١)

* واتفقت نتائج دراسة «بوريس كابنوف» B. Kab-onoff مع نتائج دراسة «رونلشتون» R. Ashton (١٩٨٥) فى وجود علاقة إرتباطية بين أسلوب التحكم لدى العاملين والرضا عن العمل. (٤٢ : ١٩-٢٣)

* وأسفرت نتائج دراسة «أندرو كاكابدس» A.Kakabadse (١٩٨٦) عن وجود علاقة إرتباطية بين عدم الرضا عن العمل، وعدم القدرة على اتخاذ القرار داخل العمل، والحاجة إلى الاستقلالية والإحساس بعدم التوافق النفسى والمهنى. (٤٣ : ٤٥٨-٤٧١)

* وتوصلت نتائج دراسة «ديفيد واطسون وآخرون» D.Watosn et.al إلى أن من الأسباب الأساسية التى تؤدى إلى أخطاء الحياة اليومية لدى العاملين هى: الإحساس بعدم الرضا عن العمل، وعدم التوافق النفسى والاجتماعى. (٦١ : ١٤١-١٥٧)

* واتفقت نتائج دراسة «أشوك باندى» A. Pandey مع نتائج دراسة «بركاش» P.Prakash فى أن الرضا المهنى ينبع من توافر ظروف العمل الجيدة، وحسن العلاقة مع إدارة العمل، والتوافق الشخصى، وتوافر مصادر العلاقات الاجتماعية (٥٤: ١٠٤-١١٠)

* وأسفرت نتائج دراسة «راجاكاليمو» R.Kalimo، وجاكافورى» J. vuori (١٩٩٠) عن ان استراتيجيات

التوافق مع مشكلات وأخطاء العمل تحتاج إلى كثير من المقومات من أهمها : المساندة الاجتماعية من زملاء العمل، والإحساس باحترام الذات، والتعاون فى العمل، والرضا عن العمل. (٤٤ : ٧٦-٨٩)

* وأكدت نتائج دراسة « لوكاس أن تريجوبر» Lucas A. Traugbier (١٩٩٠) وجود علاقة إرتباطية بين الرضا عن العمل، والقدرة على التوازن بين الأدوار الاجتماعية اليومية، والتغلب على المشكلات التى تسببها أخطاء الحياة اليومية. (٥٩ : ٥٠٧٤-٥٠٨١)

* وأظهرت نتائج دراسة « توماس مهنرت وآخرون» T. Mehnert et al. (١٩٩٠) وجود علاقة إرتباطية بين الرضا المهنى وبعض المحددات الوظيفية والمهنية، والعوامل الاقتصادية، والعوامل الاجتماعية التى تواجه العامل فى المنشأة الصناعية. (٤٩ : ٣-١٧)

* واتفقت نتائج دراسة « ف جيشورى » V. Jay-ashree، ونتائج دراسة ريو Rao (١٩٩١) فى وجود علاقة إرتباطية بين التوافق النفسى والاجتماعى، والقدرة على التغلب على أخطاء الحياة اليومية. (٤١ : ٤١-٤٤)

* وكشفت نتائج دراسة «سميدا أحمد وآخرون» Sameena Ahmad et al. (١٩٩١) وجود أربعة عوامل رئيسية تؤدى إلى الرضا عن العمل هم : طبيعة العمل، والإدارة الحسنة، والتوافق النفسى والاجتماعى، والعلاقات الاجتماعية التى يسودها التفاهم والود. (٢٨ :٤٣-٤٨)

* وأشارت نتائج دراسة « شيرى أوستروف » C. ostroff (١٩٩٢) عن وجود علاقة إرتباطية بين رضا العامل عن عمله والقدرة على الإنجاز فى العمل، وعلى التغلب على مشكلات العمل، وأخطاء الحياة اليومية. (٥٣ : ٩٦٣ - ٩٧٤)

* وأسفرت نتائج دراسة « بربارا كوربو وآخرون» B Curbow et al. (١٩٩٣) عن وجود علاقة إرتباطية بين الإحساس بالتفاؤل، والقدرة على الإنجاز فى العمل والتوافق النفسى والاجتماعى. (٣٧ : ٤٢٣-٤٤٣)

* وأكدت نتائج دراسة « رونالد ريجيو وآخرون » R.Riggio et al. (١٩٩٣) أن مقومات التوافق النفسى والاجتماعى للعاملين تقوم على المشاركة الاجتماعية، والمواجهة الواقعية لمشكلات العمل والإحساس باحترام الذات. (٥٥ : ٢٧٥-٢٨٠)

* وأظهرت نتائج دراسة « ماريان ميدراد » M.Maynard (١٩٩٣) وجود علاقة إرتباطية بين الرضا المهنى، والتوافق النفسى والاجتماعى، والتوزان بين تعدد الأدوار التى يقوم بها العمال. (٤٧ : ١٢٣-١٤٢)

* وكشفت نتائج دراسة « لين ليسى وآخرون » Len Lecci et al. (١٩٩٤) بعنوان « أخطاء الحياة وعلاقتها بالأهداف السريعة كمنبئات للتوافق النفسى» عن أن المساندة الاجتماعية، والقدرة على استغلال الوقت، والطاقة الإنسانية تساعد العامل على التغلب على أخطاء الحياة اليومية، والوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعى. (٤٦ : ٧٣١-٧٤١)

* وأكدت نتائج دراسة « ليون دين روجرز » Leone D. Rogers (١٩٩٥) بعنوان العلاقة بين مناخ العمل، وإشباع الحاجات، والتوافق النفسى، والرضا عن العمل -

وجود علاقة إرتباطية بين المناخ السوى للعمل، والدافعية لدى العامل والتوافق النفسى والرضا عن العمل. (٥٩: ٢٩١٧-٢٩٢٥)

* واتفقت نتائج دراسة كل من « مارجريت بارى، M.Barry »، وشارلز كروسبى، C.Crosbiy وإلين ليسى وآخرون، .L.Lecci et al »، وتوماس مهمنت وآخرون، .T.Mehment et al فى أن ارتفاع مستوى التفاعل الاجتماعى للعامل، وتحسن ظروفه المعيشية، والمساندة الاجتماعية من الزملاء من العوامل الأساسية التى تؤدى إلى الرضا عن العمل. (٣١: ٢١٠-٢١٦)

* وأشارت نتائج دراسة « مارك فاين » M.Fine، وكينث أولسون K.olson (١٩٩٧) إلى أن التوافق النفسى والاجتماعى لدى العاملين يتطلب بعض المقومات الأساسية من أهمها : المواجهة المباشرة لمشكلات العمل، والسلوك المصحوب بالروية فى التفكير، والقدرة على التحكم فى الانفعالات، والقدرة على معالجة أخطاء الحياة اليومية. (٣٩: ٣٢٥-٣٤٤)

* وأسفرت نتائج دراسة « إدوارد شانج » Edward Chang (١٩٩٨)- بعنوان « التفاؤل المزاجى كأحد المتغيرات الوسيطة وتأثيره على التغلب على مشكلات الحياة اليومية -عن أن خاصية التفاؤل المزاجى لدى العامل له علاقة إرتباطية بالتوافق النفسى والاجتماعى، وله القدرة على خفض النتائج السالبة التى تحدثها أحداث الحياة الضاغطة، وله تأثير مباشر على التغلب على الآثار النفسية السالبة التى تنتج من أخطاء الحياة اليومية. (٣٦: ٢٣٣-٢٤٠)

* واتفقت نتائج دراسة كل من « مارجريت شافر » M. shaffer، وديفيد هاريسون » D. Harrison (١٩٩٨) مع نتائج دراسة « شانج، Chang»، وكاليمو Kalimo، وفورى Vuori »، وكاكابدادس Kakabadse فى أن الرضا عن العمل له مقومات أساسية يجب أن تتوافر لدى العامل من أهمها : المساندة الاجتماعية من الزملاء، والتوافق النفسى والاجتماعى مع القرين، وظروف العمل الجيدة، والنجاح فى التغلب على مشكلات وأخطاء الحياة اليومية. (٥٧ : ٨٧- ٧٧٨)

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة :

أكدت معظم نتائج البحوث والدراسات السابقة أهمية التوافق النفسى والاجتماعى للعامل والتى تعتمد على بعض المقومات من أهمها : المساندة الاجتماعية من زملاء العمل، والقدرة على المواجهة الإيجابية المباشرة لمشكلات العمل، والتغلب على أخطاء الحياة اليومية، والقدرة على الإنجاز فى العمل، والقدرة على التحكم فى الانفعالات، والمشاركة فى اتخاذ القرار.

واتفقت معظم نتائج البحوث والدراسات السابقة على إبراز دور بعض العوامل الأساسية التى تؤدى إلى رضا العامل عن عمله ومن أهمها : تحسين ظروف العامل المعيشية وتنمية الدافعية فى العمل، والنجاح فى مواجهة مشكلات العمل، والقدرة على معالجة أخطاء الحياة اليومية، وعلى خلق مناخ جيد من التوافق النفسى والاجتماعى، وتوافر إدارة حسنة، وتوطيد العلاقات الاجتماعية التى يسودها الود والتفاهم مع الزملاء، والإحساس باحترام الذات.

أهمية البحث :

وتظهر أهمية البحث فى النقاط الآتية :

١- إبراز دور التوافق النفسى والاجتماعى فى التغلب على أخطاء الحياة اليومية.

٢- التعرف على طبيعة وخصائص أخطاء الحياة اليومية.

٣- إبراز دور التوافق النفسى والاجتماعى فى متغير الرضا عن العمل لدى العاملين.

هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أساليب التوافق النفسى والاجتماعى، وإبراز دوره فى التغلب على أخطاء الحياة اليومية التى تواجه العاملين فى العمل، وتحقيق التوازن النفسى والاجتماعى لهم، وتحاول هذه الدراسة معرفة طبيعة وخصائص أخطاء الحياة اليومية حتى يتم التغلب على الآثار السلبية التى تحدثها.

وتهدف الدراسة أيضا إلى إبراز دور متغير الرضا عن العمل لدى العاملين، وتشير إلى المقومات الأساسية التى يقوم عليها لتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للعاملين، والنجاح فى مواجهة مشكلات العمل، ومعالجة أخطاء الحياة اليومية.

مشكلة البحث :

تظهر مشكلة البحث فى النقاط الآتية :

١- إلى أى مدى تختلف أساليب التوافق النفسى والاجتماعى فى معالجة أخطاء الحياة اليومية لدى العاملين؟ وهل تصل الفروق بينهما إلى حدود الدلالة الإحصائية؟

٢- إلى أى مدى يتباين متغير الرضا عن العمل لدى العاملين نتيجة لتعدد أساليب التوافق النفسى والاجتماعى التى يستخدمونها ؟ وهل يصل التباين إلى حدود الدلالة الإحصائية ؟

فروض البحث:

تتركز فروض البحث فى :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة العاملين الذين يستخدمون أساليب التوافق النفسى والاجتماعى للتغلب على أخطاء الحياة اليومية ومجموعة العاملين الذين لا يستخدمون أساليب التوافق النفسى والاجتماعى للتغلب على أخطاء الحياة اليومية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير « الرضا عن العمل » بين مجموعة العاملين المتوافقين نفسيا واجتماعيا ومجموعة العاملين غير المتوافقين نفسيا واجتماعيا.

مفاهيم البحث وتعريفاتها :

١- التوافق النفسى :

يعرّفه « سعد المغربى » بأنه « عملية تقوم على محور العلاقة بين الذات والموضوع، علاقة هدفها اتّباع الحاجات المختلفة لخفض التوترات، وتحقيق الوجود، والذات والإمكانات وبعبارة أخرى هو عودة بالإنسان إلى حالة من الاتزان الذى اختل نتيجة للمثيرات المختلفة. (٩: ١١)

وتعرّف « إنتصار يونس » التوافق فى معناه العام بأنه « حالة التوزان، والتوافق بين الفرد وبيئته، أو بين العمليات والوظائف النفسية للفرد، والناشئة عن خفض أو إزالة

التوتر الناتج عن حاجة، أو دافع دون الوقوع فى صراع » (٥ : ٣٣٤)

ويعرّفه « أحمد عزت راجح » بأنه « قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا، أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية، أو صراعا نفسيا، تغييرا يناسب هذه الظروف الجديدة » (٢ : ٥٧٨)

ويعرّفه «نصر العلى وآخرون » بأنه «مجموعة من ردود الأفعال التى يعدّل بها الفرد بناءه النفسى، أو سلوكه ليجيب عن شروط محيطة به، أو خبرة جديدة» (٢٩ : ١٢١)

ويعرّفه « فرويد » بأنه « قدرة الفرد على أن يقوم بعملياته العقلية والنفسية والاجتماعية على خير وجه، ويشعر أثناء القيام بها بالسعادة والرضا، فلا يكون خاضعا لرغبات الهو، ولا يكون عبدا لقسوة الأنا الأعلى، وعقاب الضمير، ولا يتم له ذلك إلا إذا توزعت الطاقة النفسية توزيعاً يحوز الأنا على أغلبه ليصير قويا يستطيع أن يوازن بين متطلبات الهو، وتحذيرات الأنا الأعلى، ومقتضيات الواقع » (٢٣ : ٦٨)

وتعرّف « المدرسة السلوكية » الشخص المتوافق بأنه «هو الشخص الذى استطاع أن يكوّن عادات سوية نتجت من خلال إرتباطات بين متغيرات حسية، واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية دعّمت بالإثابة، وتكررت فتكونت عادة » (١٩ : ٥٢)

ويعرّف « كابلن» Caplin بأنه من العوامل المختلفة المتصلة بالعمل، والتى من شأنها أن تجعل الفرد راضيا عن عمله، راغبا فيه، ومقبلا عليه من بدء يومه دون تذمر» (٢٠ : ٣٤)

٢- التوافق الاجتماعى :

يعرّفه « صلاح مخيمر » بأنه« علاقة متناغمة مع البيئة تنطوى على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، أو تجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التى يعانيها الفرد » (١١ : ١٥)

ويعرّفه « جابر عبد الحميد » بأنه « تفاعلا متصلا بين الشخص وبيئته، وكل منها يؤثر على الآخر ويفرض عليه مطالبه، فأحيانا يحقق الشخص التكيف حين يرضخ ويتقبل الظروف التى تفوق قدراته على التغير، وأحيانا يتحقق هذا حين ترضخ البيئة لأنواع النشاط الشخص، وفى معظم الأحيان يكون التكيف توافقيا بين هذين الموقفين المتقابلين، ويكون سوء التكيف إخفاقا فى الوصول إلى هذا التوافق ». (٦ : ٣٦٧)

ويعرّفه « أحمد راجح» بأنه «حالة من التوازن والانسجام بين الفرد ونفسه، وبينه وبين بيئته فى قدرته على إرضاء أغلب حاجاته، وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية » (٢ : ٥٧٨)

ويعرّفه « محمود الزيادى » بأنه «القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين مثمرة وممتعة، وتتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى القدرة على العمل المنتج الفعّال الذى يجعل من الفرد شخصا نافعا فى محيطه الاجتماعى » (١٤ : ١٥٣)

٣- أخطاء الحياة اليومية :

يعرّف « بيم آلن » Bem Allen أخطاء الحياة اليومية بأنها « مجموعة من الأخطاء التى يقع فيها الفرد فى حياته اليومية، وتسبب الكثير من مصادر الإحباطات، والقلق، والتوتر، ولابد من توافق الفرد معها » (٢٩ : ٥)

ويعرفها كل من «هارت سو Hartsough» وسفيت سكاى Savitsky» بأنها «مجموعة متعددة من الأفعال والسلوك أحيانا ما تكون خاضعة للصدفة العرضية، وتكرارها يسبب الكثير من مصادر الإحباط والتوتر لدى الفرد». (٣٤: ٦٦٢)

وستتبنى الدراسة الحالية التعريف الآتى لأخطاء الحياة اليومية بأنها :

« مجموعة متنوعة من الأخطاء يرتكبها العاملين فى مجال العمل، وبطريقة غير مقصودة يضطرون لفعلها، وأحيانا يحزنون لارتكابها، ويعتذرون لحدوثها، ولكنها تسبب لهم كثيرا من الإحباط، ولا سبيل للعمال إلا أن يستخدموا سلسلة من أساليب التوافق النفسى والاجتماعى معها »

٤- الرضا عن العمل : Job Satisfaction

يرى «سوبر Super» أن « الرضا عن العمل يتوقف على المدى الذى يجد فيه العامل منفذا مناسبا لقدراته وميوله، وسماته الشخصية، ويتوقف أيضا على موقعه العلمى، وعلى طريقة الحياة التى يستطيع أن يقوم بالدور الذى يتمشى مع نموه وخبرته». (١٥: ٢٣٧)

ويعرف « أحمد صقر عاشور» الرضا عن العمل بأنه «يتحدد بمقدار الإشباعات التى يحصل عليها العامل، والتى تكون وظيفته هى مصدرها الأساسى». (٣: ٢٤)

ويعرفه « حامد بدر » بأنه عبارة عن درجة شعور العامل بمدى إشباع الحاجات التى يرغب أن يشبعها من وظيفته من خلال قيامه بأداء وظيفة معينة». (٧: ٢٢)

ويعرف «ستون A. Stone» ونيل J. Neale بأنه «حالة انفعالية أو مزاجية تختلف من يوم لآخر». (٥٨: ١٣٨)

ويعرفه « يحيى مهنى » بأنه «حصيلة العوامل المتعلقة بالفرد والعمل، والتى تجعل الفرد محبا لعمله مقبلا عليه فى بدء يوم». (٢٧: ٣٤)

ويعرفه « عدلى كامل فرج » بأنه « حالة انفعالية من السعادة أو الشعور الإيجابى». (٢٠: ٤٧٩)

ويعرفه « عويد المشعان » بأنه «حالة مزاجية ثابتة أو عارضة، وبالتالى فهى تنتج عن إشباع للدوافع الفردية من خلال العمل». (١٥: ٥٦٩)

ويعرفه « ناصر العديلى » بأنه «هو الشعور النفسى بالقناعة، والارتياح، والسعادة لإشباع الحاجات والرغبات، والتوقعات مع العمل نفسه، ومحتوى بيئة العمل، ومع الثقة والولاء والانتماء للعمل، مع العوامل والمؤثرات الأخرى ذات العلاقة». (٢٥: ١٨)

وستتبنى الدراسة الحالية التعريف الآتى للرضا عن العمل بأنه :

« إحساس العامل بالتوافق النفسى والاجتماعى، والانتماء لبيئة العمل، والشعور الإيجابى الفعال فى علاقاته مع زملاء العمل، ولديه القدرة على معالجة مشكلات العمل بصورة إيجابية ».

المنهج والإجراءات :

أولا – عينة البحث :

تتكون عينة البحث من مجموعتين:

الأولى: وتمثل مجموعة العاملين الذين يستخدمون أساليب التوافق النفسى والاجتماعى للتغلب على أخطاء الحياة اليومية، وقوامها خمسون عاملا من فئات العمل المختلفة تم اختيارهم من المحافظات الآتية : الشرقية، والقليوبية، والقاهرة ومن أهم خصالها :

١- تتروح أعمارهم ما بين (٢٥-٣٥ عاما)، بمتوسط عمري قدره (٣٠ عاما).

٢- جميع أفراد المجموعة من العُذاب والمتزوجين العاملين.

٣- جميع أفراد المجموعة حاصلين على مؤهلات متوسطة، وعالية.

٤- جميع أفراد المجموعة يتعرضون لأخطاء الحياة اليومية.

الثانية : وتمثل مجموعة العاملين الذين لا يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية، وقوامها خمسون عاملا من فئات العمل المختلفة، تم اختيارهم من نفس محافظات المجموعة الأولى، وبنفس المواصفات السابقة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في المستوى العمري، والاقتصادي، والاجتماعي، والتعليمي، والحالة الاجتماعية.

ثانيا - الأدوات :

أولا - مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين :

مؤلف هذا المقياس هو : علي محمد الديب (١٩٩٤)، ويتكون من (١٠٠ عبارة)، تستهدف التعرف على المواقف التي يشعر فيها الفرد بالتوافق الشخصي والاجتماعي، وقد تم تقسيم هذه المواقف إلى الأبعاد الخمسة الآتية : التوافق الجسمي، والتوافق النفسي، والتوافق الأسري، والتوافق الاجتماعي، والانسجام مع المجتمع. (١٤: ١٥٣- ١٥٧)

كفاءة المقياس :

١- ثبات المقياس :

تم حساب معامل ثبات مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين - على عينة قوامها (٥٠ من العاملين، منهم ٢٥ يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية، ٢٥ من العاملين لا يستخدمون من هذه الأساليب - بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بمعادلة سبير مان / براون، وجتمان، وظهرت النتائج في الجدول الآتي:

جدول رقم (١) يوضح معاملات ثبات «مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين».

الأبعاد	معامل «ألفا كرونباخ»	التجزئة النصفية: معادلة سبيرمان/ براون	التجزئة النصفية: معادلة «جتمان»
التوافق الجسمي	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٨٢
التوافق النفسي	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٨٢
التوافق الأسري	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٦
التوافق الاجتماعي	٠,٧٩	٠,٧٩	٠,٧٩
الانسجام مع المجتمع	٠,٧٥	٠,٧٥	٠,٧٥

يتضح من الجدول رقم (١) أن معاملات ثبات المقياس تتراوح ما بين (٠,٧٤ - ٠,٨٢)، وكلها معاملات ثبات مرتفعة تدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

جدول رقم (٢) يوضح نتائج الصدق العاملى لمقياس التوافق الشخصى والاجتماعى للراشدين

الأبعـــــاد	العوامل قبل التدوير		العوامل بعد التدوير		الاشتراكيات
	الأول	الثانى	الأول	الثانى	
التوافق الجسمى	٠,١٤	٠,٩٨	٠,٠٠٠٢	٠,٩٩	٠,٩٨
التوافق النفسى	٠,٨٦	٠,٠٠٢	٠,٨٦	٠,٠٠٢	٠,٧٣
التوافق الأسرى	٠,٨١	٠,١٩	٠,٨٣	٠,١١	٠,٧٠
التوافق الاجتماعى	٠,٨٤	٠,٠٢	٠,٨٤	٠,٠٠٠٠٠٢	٠,٧١
الانسجام مع المجتمع	٠,٥٣	٠,١٢	٠,٥٢	٠,١٧	٠,٣٠
الجذر الكامن			٢,٤٠	١,٠١	
نسبة التباين			٤٨,٠٣	٢٠,١٨	
النسبة الكلية للتباين			٦٨,٢١		

من الجدول رقم (٢) تم حساب الصدق العاملى لمقياس التوافق الشخصى والاجتماعى للراشدين على العينة الكلية للدارسة وقوامها (١٠٠ من العاملين)، وأظهرت النتائج أن العامل الأول يتشبع بنسبة تباين قدرها (٤٨,٠٣) بأبعاد التوافق النفسى، والأسرى، والاجتماعى، والانسجام مع المجتمع، ويمكن تسميته بعامل التوافق النفسى والاجتماعى.

أما العامل الثانى فيتشبع بنسبة تباين قدرها (٢٠,١٨) ببعد التوافق الجسمى فقط.

وحيث أن النسبة الكلية للتباين تساوى (٦٨,٢١)، وهى نسبة جيدة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملى.

ثانيا ـ مقياس الرضا عن العمل :

مؤلف هذا المقياس هو «عبد الحميد صفوت» (١٩٩٨)، وقد استمد فقراته الخام من «مقياس منيسوتا للرضا عن العمل» M S Q ويتكون من عشرين فقرة أضاف إليها المؤلف ثمانية فقرات لتغطية «متغير الرضا عن العدالة»، ويتكون أيضا المقياس من خمسة أبعاد هى : الرضا عن عدالة التوزيع، والرضا عن الإنجاز، والرضا المعرفى، وعدالة الإجراءات، والرضا عن الذات. (١٣: ٣٨٩- ٣٩٥)

ثبات مقياس «الرضا عن العمل» :

تم حساب معامل ثبات ـ على عينة قوامها (٥٠ من العاملين، منهم ٢٥ يستخدمون أساليب التوافق النفسى والاجتماعى للتغلب على أخطاء الحياة اليومية، ٢٥ من العاملين لا يستخدمون هذه الأساليب ـ بطريقة

«ألفاكرونباخ» والتجزئة النصفية بمعادلة «سبيرمان / براون، وجتمان» وظهرت النتائج في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات «مقياس الرضا عن العمل»

الأبعـــاد	معامل «ألفا كرونباخ»	التجزئة النصفية	
		معادلة سبيرمان/ براون	معادلة «جتمان»
الرضا عن العمل	٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٨٢
الرضا عن عدالة التوزيع	٠,٧٣	٠,٧٧	٠,٧٨
الرضا عن الإنجاز	٠,٨٦	٠,٧٥	٠,٧٥
الرضا المعرفي	٠,٧٥	٠,٧٧	٠,٧٨
عدالة الإجراءات	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٢
الرضا عن الذات	٠,٧٠	٠,٧٣	٠,٧٢

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات ثبات المقياس تتراوح ما بين (٠,٧٣ - ٠,٨٦)، وكلها معاملات ثبات مرتفعة تدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

جدول رقم (٤) يوضح نتائج الصدق العاملي لمقياس «الرضا عن العمل»

الأبعاد	تشبعات العوامل	الاشتراكيات
الرضا عن العمل	٠,٨٦	٠,٧٤
الرضا عن عدالة التوزيع	٠,٨٩	٠,٨٠
الرضا عن الإنجاز	٠,٩٣	٠,٨٦
الرضا المعرفي	٠,٨١	٠,٦٦
عدالة الإجراءات	٠,٩٠	٠,٨١
الرضا عن الذات	٠,٤١	٠,١٧
الجذر الكامن	٤,٠٣	
نسبة التباين	٠,٦٧	

يتضح من الجدول رقم (٤) تشبع أبعاد المقياس على عامل واحد يمكن تسميته بعامل «الرضا عن العمل» بنسبة تباين قدرها (٠,٦٧)، وهي نسبة جيدة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق العاملي.

نتائج البحث:

تتضمن نتائج الدراسة الحالية جدولين إحصائيين لتوضيح الفروق بين المجموعتين على أبعاد المقاييس الآتية:

١- مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي على الراشدين.

٢- مقياس الرضا عن العمل.

أولا - نتائج تطبيق مقياس «التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين».

جدول رقم (٥) يوضح الفروق بين المجموعتين على أبعاد «مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين»

الأبعـــــاد	مجموعة العاملين الذين يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية		مجموعة العاملين الذين لايستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية		قيمة «ت»	اتجاه الفرق
	م	ع	م	ع		
التوافق الجسمي	٥٣,٧٢	٦,٠٤	٥٠,٣٠	٩,١١	٢,٢١	*لجانب المجموعة الأولى
التوافق النفسي	٥٨,٠٤	٧,٠٨	٥٦,٩٦	٧,٨٩	١,٠٨	لجانب المجموعة الأولى
التوافق الأسري	٣٢,٥٠	٨,٨٣	٣٠,٧٨	٥,٤٦	١,١٧	لجانب المجموعة الأولى
التوافق الاجتماعي	٣٨,٠٦	٧,٨٢	٣٦,٢٦	٨,٩٧	١,٠٧	لجانب المجموعة الأولى
الانسجام مع المجتمع	٢٨,١٨	٣,٨٨	٢٧,٩٢	٤,١٧	٠,٣٢	لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين

* أفضل استخدام كلمة في (جانب) بدلاً من استخدام كلمة في (صالح) لأن الارتفاع في الشخصية السلبية لا يصح أن نضعه في (صالح) بل هو على العكس (ضد).

يتضح من جدول رقم (٥) أن جميع الفروق بين المجموعتين على أبعاد مقياس «التوافق الشخصي والاجتماعي» دالة إحصائيا باستثناء بعد «الانسجام مع المجتمع» فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

جدول رقم (٦) يوضح الفروق بين المجموعتين على أبعاد مقياس « الرضا عن العمل »

الأبعاد	مجموعة العاملين الذين يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية		مجموعة العاملين الذين لايستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية		قيمة «ت»	اتجاه الفرق
	م	ع	م	ع		
الرضا عن العمل	٩٤,٩٨	٦,١	٧٥,٨٤	٧,١٧	١٤,٣٨	لجانب المجموعة الأولى
الرضا عن عدالة التوزيع	٢٨,٩٨	٢,٥٤	٢٠,٢٢	٢,٢٦	١٨,٢٣	لجانب المجموعة الأولى
الرضا عن الإنجاز	٢١	١,٩٣	١١,٧٤	٢,٢٠	٢٢,٣٨	لجانب المجموعة الأولى
الرضا المعرفي	١٢,٦٨	١,٩١	٨,٤٦	١,٨٨	١١,١٤	لجانب المجموعة الأولى
عدالة الإجراءات	١٦,٣٤	١,٧٣	٨,٥٨	٢,٣٠	١٩,٠٨	لجانب المجموعة الأولى
الرضا عن الذات	١٢,٣٦	١,٨٩	٦,٧٨	١,٨٥	١٤,٨٩	لجانب المجموعة الأولى

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع الفروق بين المجموعتين على أبعاد مقياس «الرضا عن العمل» دالة إحصائيا لجانب المجموعة الأولى.

مناقشة النتائج :

حققت هذه الدراسة الهدفين الذين وضعت لهما من خلال : أولا : يتضح من الجدول رقم (٥) تأكيد الفرض الأول في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير «أساليب التوافق النفسي والاجتماعي بين مجموعة العاملين الذين يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية، ومجموعة العاملين الذين لا يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية من خلال نتائج تطبيق مقياس « التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين» والتي ظهرت في الأبعاد الآتية :

١- التوافق الجسمي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير « التوافق الجسمي » بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين الذين يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية.

وتشير «انتصار يونس » إلى أن «التوافق هو حالة الإشباع المتوازن لدوافع الفرد، وحاجاته» وتعتمد دوافع الفرد في أساسها على ميله الطبيعي نحو الحفاظ على تحقيق مقوماته الذاتية على المستوى البيولوجي، والنفسي، والاجتماعي على حد سواء. ففي المستوى

البيولوجي نجد أن أجهزة الجسم كلها تميل في اتجاه التكامل، مما يشار إليه بالتوازن الفسيولوجي Homeo-stasis (٥: ٣٣٥)

ويؤكد « بوري زينكو » J. Bory zenko أن الاستجابات المرضية التي تحدثها عملية عدم التوافق النفسي والاجتماعي لدى العاملين، وعدم الإحساس بالرضا عن العمل يمكن أن تؤدي إلى إحداث كثير من الأمراض الجسمية بداية من الإحساس بالصداع ونهاية الإصابة بمرض السرطان ». (٣٥: ٤٤٣)

٢- التوافق النفسي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في متغير «التوافق النفسي» لجانب مجموعة العاملين الذين يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية.

وتؤكد « انتصار يونس » أن « التوافق النفسي هو سعي الفرد للحفاظ على تكامل الذات لأن أي خلل في هذا التكامل - كما يحدث في حالة الشعور بالنقص، والعجز، أو الشعور بالذنب - يؤدي إلى إعاقة التوازن النفسي، أو إلى عاهة نفسية تماثل الإعاقة، أو العاهة الجسمية بل تفوقها من حيث التسبب في تفكك الشخصية » (٥ : ٣٣٥)

وتتفق نتائج دراسة كل من « أشوك باندي A.Pandey » ، وجيشوري Jayashree وسمينا آماد وآخرين S.Ahmad et al. في وجود علاقة إرتباطية بين التوافق النفسي والقدرة على التغلب على أخطاء الحياة اليومية. (٥٤ : ١٠٤-١١٠)

٣- التوافق الأسري :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير « التوافق الأسري » بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين الذين يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية.

ويرى «مصطفى فهمي» أن العلاقات الأسرية سواء منها ما كان بين الزوج والزوجة، أو بين الأبناء والآباء تعتبر من أهم العوامل التي تؤدي إلى توافق العامل النفسي أو إلى اضطرابه وسوء تكيفه في عمله فالعامل الذي لا يشعر بالاستقرار العائلي يتعرض دون شك إلى الكثير من الأزمات النفسية التي تنعكس على عمله، وعلى علاقاته بزملائه (٢٢: ٢٠٨)

ويؤكد « بيم ألن B. Allen » أن « أخطاء الحياة اليومية تسبب الكثير من الإحباطات، وتزيد من مصادر القلق والتوتر، وينعكس تأثيرها السلبي على أسرة الفرد، وفي نطاق عمله، وتتطلب من العاملين التوافق معها Coping with حتى يستطيعوا التغلب على هذه الأخطاء التي تواجههم ويحققوا التوافق الأسري، والإحساس بالرضا عن العمل (٢٩: ٥)

٤- التوافق الاجتماعي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير «التوافق الاجتماعي » بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين الذين يستخدمون أساليب التوافق النفسي والاجتماعي للتغلب على أخطاء الحياة اليومية.

فالتوافق الاجتماعي هو « المرونة التي يشكل بها الكائن الحي اتجاهاته، وسلوكه لمواجهة مواقف جديدة

بحيث يكون هناك تكامل بين تعبير الكائن عن طموحه، وتوقعاته، ومتطلبات المجتمع » (٢٤: ١١١)

ويرى « أحمد زكى صالح» أن حالات عدم التوافق الاجتماعي في مجال العمل لا ترجع إلى اضطراب نفسي عند العامل ذاته، بقدر ما ترجع إلى اضطراب في هذه العلاقات بين المحور الثلاثي الأبعاد الذي يتكون من العامل، والعمل، وسياسة الشركة (١: ٢٨٣)

وتشير نتائج دراسة « ترنر» Turner إلى أن (٦٢ ٪) من أفراد عينة الدراسة وقوامها ألفا من أساتذة الجامعة يعانون من مصادر متعددة من أحداث الحياة الضاغطة تؤدى بهم إلى ارتكاب أخطاء يومية في عملهم، وتنعكس عليهم سلبيا في شكل الإحساس بسوء التوافق المهني، والشعور بانخفاض مستوى التفاعل مع المجتمع. (٦٠: ٤٣٩)

٥- الانسجام مع المجتمع :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير «الانسجام مع المجتمع» بين المجموعتين والانسجام مع المجتمع يعنى الانسجام مع المستويات والمعايير الاجتماعية والحضارية دون التخلى عن التلقائية الفردية، والقدرة على الخلق والإبداع. (٩: ٩)

وتشير نتائج دراسة « بورى زينكو» J.Borysenko إلى أن ٧٠٪ من المشكلات النفسية التي تواجه العاملين تنبع من أحداث الحياة الضاغطة، ومن سوء التوافق النفسي والاجتماعي، وسوء التوافق المهني. (٣٥: ٤٤٣)

ولقد أكد كل من « ولفوك Woolfock » وريتشارد سون Richardson ثلاثة طرق للتغلب على مشكلات سوء التوافق النفسي والاجتماعي هي :

١- تعديل الاستجابات الفسيولوجية والعاطفية التي تحدثها هذه المشكلات.

٢- تغيير البيئة.

٣- تغيير المعتقدات الخاطئة للفرد، وتغيير أسلوب حياته. (٣٥: ٤٥١)

وتتفق نتائج دراسة كل من « ديفيد واطسون وآخرين D. Watson et al.، وكاكابداس A. Kakabase، وباندى Pandey، وبركاش Parkash» في أن التوافق النفسي والاجتماعي للعاملين يؤدى إلى التغلب على أخطاء الحياة اليومية، والإحساس بالرضا عن العمل، وإلى زيادة التفاعل والانسجام مع البيئة الخارجية، والإحساس باحترام الذات. (٦١: ١٤١ – ١٥٧)

ويرى « السيد محمد خيرى» أن «العمل على تحسين توافق العامل وعلاقاته مع كل من مكونات بيئته هذه سوف يؤدى إلى تحقيق التوافق المطلوب له في عمله. هذه العلاقات هي: علاقة العامل بالرؤساء، وعلاقة العامل بزملائه، وعلاقة العامل بظروف العمل، وعلاقة العامل بآلات العمل، وعلاقة العامل ببيئته خارج المؤسسة» (٤: ٥٧)

نخرج من التفسير العام لنتائج «مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي» إلى حقيقة هامة يؤكدها «لندجرن» Lindigern مضمونها «أن العمل يمكن أن يساعد العامل في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، وحل مشكلاته مع أخطاء الحياة اليومية من خلال إعطائه دورا مهنيا، وبأن يتيح له فرصة الإحساس بالتوحد بالجماعة، وبأن يدرك أن الحوافز التي تدفع العمال هي في معظمها انفعالية ونفسية أكثر من كونها اقتصادية، كما يمكن تحسين الروح المعنوية

والإنتاج يجعل العامل يشارك فى اتخاذ القرارات التى تؤثر فى ظروف العمل ومصلحته، وبتحسين مصادر الاتصال بين العمال والإدارة ». (١٨ : ٦٥)

ثانيا - مناقشة نتائج تطبيق مقياس «الرضا عن العمل».

يتضح من الجدول رقم (٦) تأكيد الفرض الثانى فى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير « الرضا عن العمل » بين مجموعة العاملين المتوافقين نفسيا واجتماعيا ومجموعة العاملين غير المتوافقين نفسيا واجتماعيا من خلال نتائج تطبيق مقياس «الرضا عن العمل » والتى ظهرت فى الأبعاد الآتية:

١- الرضا عن العمل :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير « الرضا عن العمل » لجانب مجموعة العاملين المتوافقين نفسيا واجتماعيا.

ويشير « موتو ويدلو » J.Motowowidle «إلى أن الرضا عن العمل يرتبط بالعديد من العوامل من أهمها : المميزات المادية، وشغل مكانة وظيفية مرموقة داخل العمل، والإحساس بالتوافق النفسى والاجتماعى » (٥١: ٤٨٤ - ٤٨٩)

وتتفق نتائج « باتمان» T. Bateman، وأرجون W.orgon » وسميث وآخرين Smith et al. فى وجود علاقة ارتباطية بين الرضا عن العمل، ومكوناته الرضا المعرفى، والرضا المزاجى أو الوجدانى، والقدرة على الإنجاز، والتوافق النفسى والاجتماعى. (٣٢: ٥٥٧-٥٩٥)

٢- الرضا عن عدالة التوزيع :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير « الرضا عن عدالة التوزيع » بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين المتوافقين نفسيا واجتماعيا.

ويشير هذا البعد إلى رضا العاملين عن الأجور، والترقيات بالمقارنة بنظرائهم فى المؤسسة، والمؤسسات الأخرى. (١٣: ٢٩٣)

ويرى « شافر Shaffer، وشوبين Shaben «أن « سوء التوافق المهنى ينبع من مصادر متعددة من أهمها : السخط على العمل الذى ينتج عن أجور منخفضة، وسوء التوافق النفسى والاجتماعى، وتوافر ردود أفعال نفسية سلبية تجاه الإدارة ». (١٩: ٦٣)

وتؤكد نتائج دراسة « أورجان D.Organ، وريان R.Rayan» وجود علاقة ارتباطية بين عدالة التوزيع داخل المؤسسة، وإحساس العاملين بالرضا عن العمل. (٥٢: ٧٧٥-٨٠١)

٣- الرضا عن الإنجاز :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير « الرضا عن الإنجاز» بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين المتوافقين نفسيا واجتماعيا.

ويشير هذا البعد إلى نوع من الرضا الداخلى للعاملين عن فعاليتهم داخل المؤسسة، وشعورهم بتحقيق ذاتهم خلالها. (١٣: ٣٩٣)

وتؤكد نتائج الدراسات التى قام بها كل من « سكوت Scott، وشاكر قنديل » من خلال نظرية التعزيز أن التعزيز (المكافأة) عندما يرتبط بالأداء الجيد، والإنجاز

فى العمل يزيد من رضا العامل فى عمله، كما يزيد الأداء فى الوقت نفسه. (١٠: ١٥٣-١٩٠)

٤- الرضا المعرفى :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير «الرضا المعرفى» بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين المتوافقين نفسيا واجتماعيا.

ويشير هذا البعد إلى الاقتناع بموقف العاملين من العمل، والرضا عن حريتهم فى إبداء الاقتراحات والآراء لتطوير العمل. (١٣: ٣٩٣)

ويتفق كل من (فروم) From، وهرزبرج Herthberg على أن الرضا المعرفى هو أحد عوامل الرضا عن العمل، وذلك فى صياغته لنظرية التوقع، استمد «فروم» هذه النظرية من أعمال « ليفين وزملائه » .Levin et al ، فى مستوى الطموح. فدافعية العامل للقيام بأداء عمل معين تحكمها العوائد التى يتوقع أن يحصل عليها من العمل، ودرجة تحقيق هذه التوقعات. (١٢: ٢٨-٣٠)

٥- الرضا عن عدالة التوزيع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير «الرضا عن عدالة التوزيع» بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين المتوافقين نفسيا واجتماعيا.

ويشير هذا البعد إلى اقتناع العاملين بسلامة وعدالة الإجراءات التى تتخذها الإدارة تجاه العاملين كاتخاذ القرارات، وتقدير الأجور، وظروف العمل. (١٣: ٣٩٤)

وتتفق نتائج دراسة « فرح وآخرين» J.Farh et al مع نتائج دراسة « جرينبرج Greenberg» فى أن إحساس العاملين بعدالة التوزيع داخل المنشأة الصناعية، وعدالة القائد تؤدى إلى تعميق مكونات الرضا عن العمل لدى العاملين، وتزيد من الرغبة فى معاونة زملائهم، وتؤدى إلى الإحساس الإيجابى بالذات. (٣٨: ٧٠٥-٧٢١)

٦- الرضا عن الذات :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى متغير « الرضا عن الذات » بين المجموعتين لجانب مجموعة العاملين المتوافقين نفسيا واجتماعيا.

ويشير هذا البعد إلى الإحساس برضا الضمير، والاستقرار الوظيفى، والرضا عن قيام العاملين بخدمة الآخرين. (١٣: ٣٩٤)

ويرى «سوبر» Super، أن رضا العامل عن ذاته يتوقف على المدى الذى يجد فيه منفذا مناسبا لقدراته وميوله وسماته الشخصية، وعلى أساليب التوافق النفسى والاجتماعى الذى يمهد له الرضا عن عمله. (١٦: ٢٣٧)

وتتفق نتائج دراسة « مورمان Moorman»، ونتائج دراسة تانكسى T.Tanasky، ونتائج دراسة جرينبرج Greenberg فى وجود علاقة ارتباطية بين إدراك العامل بعدالة التوزيع من جانب المؤسسة والرضا عن العمل، وإحساسه بالتوافق النفسى والاجتماعى، وشعوره بالرضا عن الذات. (٤٩: ١٩٥-٢٠٧)

ونخرج من التفسير العام لنتائج مقياس « الرضا عن العمل » إلى بعض المقومات الأساسية التى لخصتها نتائج بحوث « أوبرداهم » Oberdahm ، والتى تؤدى إلى الرضا عن العمل فى النقاط الآتية :

١- معاملة العمال معاملة تشعرهم باحترامهم لشخصياتهم.

٢- تمثيلهم تمثيلا أمينا لدى الهيئات العليا.

٣- تطبيق قوانين الشركة ولوائحها عليهم تطبيقا مرنا.

٤- مساعدتهم على التوافق النفسي والاجتماعي.

٥- الإرشاد والتوجيه النفسي في حل مشكلات العمل، وفي معالجة أخطاء الحياة اليومية. (١٨ : ٢٥٨-٢٥٩)

ونخلص من نتائج هذه الدراسة إلى تأكيد أهمية التوافق النفسي والاجتماعي للعاملين لزيادة الإنتاج، والانتظام في العمل، والتغلب على مشكلات العمل، ومعالجة أخطاء الحياة اليومية. وتحقيق الرضا عن العمل.

المراجع العربية

١- أحمد ذكي صالح (١٩٦٧) : «علم النفس في الإدارة والصناعة » - دار النهضة العربية - القاهرة.

٢- أحمد عزت راجح (١٩٩٣) : «أصول علم النفس» - دار المعارف - القاهرة

٣- أحمد صقر عاشور (١٩٨٥) : «السلوك الانساني في المنظمات » - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.

٤- السيد محمد خيري (١٩٥٨) : «الصحة النفسية والصناعة» مجلة الصحة النفسية - العدد (١) - المجلد (١) - الجمعية المصرية للصحة النفسية - القاهرة.

٥- انتصار يونس (١٩٩١) : «السلوك الإنساني» الطبعة الثامنة - دار المعارف - القاهرة

٦- جابر عبد الحميد (١٩٨٢) : «دراسة مقارنة للتوافق الشخصي الاجتماعي لدى عينة من الطلاب والطالبات في سن المراهقة بالمدارس المصرية والقطرية : بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية» - الجزء الثاني - المجلد السابع - مركز البحوث التربوية - جامعة قطر.

٧- حامد بدر (١٩٨٣) : «الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بين العاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية » - مجلة العلوم الاجتماعية - العدد الثالث - السنة الحادية عشرة، سبتمبر. جامعة الكويت.

٨- حلمي المليجي، وعبد المنعم المليجي (١٩٨٢) : «النمو النفسي » - الطبعة السادسة- دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.

٩- سعد المغربي (١٩٩٢) : «حول مفهوم الصحة النفسية» مجلة علم النفس - العدد الثالث والعشرون - السنة السادسة - سبتمبر - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة.

١٠- شاكر قنديل (١٩٩٤) : «الدافعية للعمل » في: فرج طه (محرر) «علم النفس الصناعي والتنظيمي في الوطن العربي » - دار المعارف - القاهرة.

١١- صلاح مخيمر (١٩٧٨) : «مفهوم جديد للتوافق » مكتبة الأنجلو المصرية - «القاهرة ».

١٢- عبد الرحمن مهدي (١٩٨٨) : «رضا المعلم عن تخصصه المهني وعلاقته بميول الطلاب نحو المادة الدراسية» رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة الزقازيق «فرع بنها »

١٣- عبد الحميد صفوت (١٩٩٨) : «الرضا عن العمل بين المعلمين وعلاقته بالسلوك المؤسسي وبعض المتغيرات الديموجرافية» مجلة دراسات نفسية - العدد الثالث والرابع - المجلد الثامن - يوليو - أكتوبر - رابطة الأخصائيين النفسيين - القاهرة. ص ص (٣٧٥- ٤١٨)

١٤- علي محمد الديب (١٩٩٤) : «بحوث في علم النفس على عينات مصرية - سعودية - عمانية» - الجزء الأول - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة.

١٥- عويد سلطان المشعان (١٩٩٣) : «دراسة مقارنة في الرضا المهني بين العاملين في القطاع الحكومي والعاملين في القطاع الخاص» - مجلة دراسات نفسية - المجلد (٣) - أكتوبر - رابطة الأخصائيين النفسيين. ص ص (٥٦٩-٥٩٥)

١٦- عويد سلطان المشعان، وعوض خلف العنزي (١٩٩٩) : «الرضا الوظيفي لدى المدراء ورؤساء الأقسام والموظفين في القطاعين الحكومي والخاص» - مجلة دراسات نفسية - العدد الثاني - المجلد التاسع - أبريل - رابطة الأخصائيين النفسيين. ص ص(٢٣٥-٢٦٥)

١٧- غازي العتيبي (١٩٩٢) : «علاقة بعض متغيرات الشخصية بالرضا الوظيفي : دراسة ميدانية مقارنة بين العمالة الوافدة، والعمالة الوطنية في القطاع الحكومي بالكويت» - معهد الإدارة العامة - العدد (٧١) سبتمبر - الرياض.

١٨- فرج طه (١٩٧٣) : «قراءات في علم النفس الصناعي» - مكتبة سعيد رأفت - القاهرة.

١٩- فرج طه (١٩٨٠) : «علم النفس الصناعي والتنظيمي» - الطبعة الثالثة - دار المعارف - القاهرة.

٢٠- قدري حفني (١٩٩١) : «علم النفس الصناعي» - (بدون) .

٢١- محمد عبد المحسن التويجري (١٩٩٥) : «بعض أبعاد الرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض» - مجلة دراسات نفسية - المجلد (٥) يوليو - رابطة الأخصائيين النفسيين ص ص، (٤٧٩-٥٢٠) .

٢٢- مصطفى فهمي : (بدون) «مجالات علم النفس» - الطبعة الأولى - مكتبة مصر - القاهرة

٢٣- مصطفى زيور (١٩٧٥) : «التوافق النفسي في معجم العلوم الاجتماعية الشعبية القومية للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة.

٢٤- مها الكردي (١٩٨٠) : «التوافق والتكيف الشخصي والاجتماعي» المجلة الاجتماعية القومية - العدد (٢-٣) - المجلد (١٧) - المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية. ص ص (١٠٧-١١٩)

٢٥- ناصر محمد العديلي (١٩٨٦) : «دوافع العاملين في الأجهزة الحكومية في السعودية : بحث ميداني» معهد الإدارة العامة - الرياض.

٢٦- نصر العلي وآخرون (١٩٨٦) : «التكيف والإرشاد النفسي» وزارة التربية والشباب. سلطنة عمان.

٢٧- يحيى مهنى (١٩٧٦) : «الرضا عن العمل بين مدرسي التربية الرياضية في المرحلة الثانوية وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية» رسالة ماجيستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة الأزهر.

المراجع الأجنبية

28- **Ahmed, Sameena Et Al. (1991)** "Organizatonal Role Stress A Psychological Study Of Middle Managers", Journal Of Personality And Clinical Studies, March, Vol. (7), No. (1), Pp 43-48.

29- **Allen, Ben, (1990)** "Personal Adjustment", Brooks/Cole Publishing Company, U.S.A.

30- **Batia, Hans, (1964)** "Abnormal Psychology", Oxford And Ibh. Publishing Company, New Delhi.

31- **Barry, Margaret & Crosby Charles (1996)** "Quality Of Life: As An Evaluative Measure In Assessing The Impact Of Community Care On People With Long-Term Psychiatric Disorders", British Journal Of Psychiatry, Feb., Vol. (168), No. (2), Pp. 210-216.

32- **Bateman, S. Sorgan, W. (1983)** "Job-Satisfaction And The Good-Soider" The Reatibnship Between Affect And Employee Citizenship", Journal Of Academy Of Management, Vol (26), No. (2), Pp. 587-595.

33- **Beth, Fruman, (1982)** "The Effect Of Resumption Of Emplyoment, Depending On Job Satisfaction Role Conception And Environmental Stress On Pastpartum Adjustement In The Primiparous Woman" Dissertation Abstracts International Vol. (43) No. (5a), Pp. 1476-1485.

34- **Brehm, Sharon & Kassin saul, (1990)** "Social Psychology", Houghton Mifflin Compay, Boston.

35- **Borysenko, J., (1984)** "Ways To Control Stress And Make It Work For You", U.S. News And World Report, Pp. 69-70.

36- **Chang Edward, (1998)** "Does Dispositional Optimism Moderate The Relation Between Perceived Stress And Psychological Well-Being? A Preliminary Investigation", Journal Article, Vol. (25), No. (2), Pp 233-240.

37- **Curbow, Barbara Et Al. (1993)** "Personal Changes, Dispositional Optimism And Psychological Adjustment To Bone Narrow Transplantation, Journal Of Behavioural Medicine, October, Vol. (16), No. (5), Pp 443-443.

38- **Farh, J., Et Al. (1990)** "Accounting For Organizational Citizenship Behavior: Leader Fairness And Tasks cope Versus Satisfaction", Journal Of Management, Vol. (16), No. (4), Pp 705-721.

39- **Fine Mark & Olson Kenneth, (1997)** "Anger And Hurt In Response To Provocation: Relationship To Psychological Adjustment", Journal Of Social Behavior And Presonality, June, Vol. (12), No. (2), Pp 325-344.

40- **Jane, W. (1993)** "Justice And Organizational Citizenship Behavior: What Is The Relationship, " Journal Of Employee, Responsibilities And Rights, Vol. (6), No. (3), Pp. 145-207.

41- **Jayashree, V. & Rao, T. (1991)** "Effects Of Work Status On Adjustment And The Life Satisfaction Of The Elderly" Indian Journal Of Clinical Psychology Sep. Vol. (18), No. (2), Pp. 41-44.

42- **Kabanof, Boris & Ashton, Rod, (1985)** "Conservation, Locus Of Control And Life Satisfaction: Aperson/Environment Fit Analysis", Journal Of Austrlian Psychologist, March, Vol. (19), No. (1), Pp

43- **Kahabadse, Andrew (1986)** "Organizational Alienation And Job Climate: A Comparative Study Of Structural Condition And Psychological Adjustment", Journal Article, Vol. (17), No. (4), Pp 458-471.

44- **Kalimo. Raija & Vuori (1990)** "Work And Sense Of Coherence" Resources For Comptence And Life Satisfaction", Journal Of Behavioural Medicine, Sum, Vol. (16), No. (2), Pp 76-89.

45- **Mc kennell, A. (1978)** "Cognition And Effect In Perceptions Of Well-Being", Social Indicators Research, pp. 389-420.

46- **Lecci, Len Et AL (1994)** "Life Regrets And Current Goals As Predictors Of Psychological Adjustment", Journal Of Personality And Social Psychology, April, Vol. (66), No. (4), Pp 731-741.

47- **Maynard, Marianne (1993)** A comparison Of Female Professionals Role Profiles With Occupational Adjustment And Life Satisfaction", Journal Of Employment Counseling, Septem, Vol. (30), No. (3), Pp 133-142.

48- **Mc Grath, Robert & Burhhart Barry, (1993)** "Measuring Life Stress: A Comparison Of Sife The Predictive Validity Of Different Socring Systems For The Social Readjustment Rating Scale, Journal Of Clinical Psychology, July, Vol. (39), No. (4), Pp 573-581.

49- **Mehnert, Thomas Et Al. (1990)** "Correlates Of Life Satisfaction In Those With Disabling Conditions", Journal Article, Vol. (35), No. (1), Pp 3-17.

50- **Moss, R. & Schaefer, J. (1986)** "Life Transitions And Crisis; A Conceptual Overview" In R. Moos (Ed.), "Coping With Life Crisis: An Integrated Approach, Plinum Publisher, New Yark, Pp 3-38.

51- **Motwowidlo, J. (1993)** (Predictng Sales Turnover From Any Pay Satisfaction", Journal Of Applied Psychlogy, Vol. (68) No. (4), Pp 484-489.

52- **Organ, D. & Rayan, K., (1995)** "A Meta-Analytic Review Of Attitudional And Dispositional Predictors Of Organizational Citizenship Behavior ", Journal Of Personal Psychology, Vol. (48) No. (9) Pp 775-801.

53- **Ostroff, Cheri (1992)** "The Relatinship Between Satisfaction Attitudes And Performance" : An Organizational Level Analysis", Journal Of Applied Psychology, Dec., Vol. (77) No. (6), Pp 963-974.

54- **Pandey Ashok & Prakash, P., (1988)** "A Study On Relationship Between Achievement Motivation And Satisfaction Of Industrial Employess " Journal Of Indian Psychologist, Dec., Vol. (3), No. (2). Pp 104-110.

55- **Riggio, Ronald Et Al. (1993)** "Social Skills, Social Support And Psychosocial Adjustment", Journal Article, Sept., Vol. (15), No. (3), Pp 275-280.

56- **Roger, Leone, (1995)** "The Relation Of Work Climate, Higher Order Need Satisfaction, Need Salience And Causality Orientations To Work Engagement, Psycological Adjustment And Job Satisfaction", Dissertation Abstracts Internatinal, Vol (56), No. (5b), Pp 2917-2925.

57- **Shaffer, Margaret & Harison, David, (1998)** "Expatriates Psycological Withdrawal From International Assignments: A Work, Non Work And Family Influence", Journal Article, Vol. (51). No. (1) Pp 87-118.

58- **Stone, A. & Neale, J., (1984)** "Effects Of Severe Daily Events On Mood", Journal Of Personality And Social Psychology, Vol. (46) No. (2), Pp 137-144.

59 -**Traugbler, Lucas, (1990)** "The Relationship Of Marital Satisfaction And Job. Satisfaction To Psychological Adjustment In Women", Dissertation Abstracts International Vol. (51), No. (10B), Pp 5074-5080.

60- **Turner, J. (1986)** "Starting At The Beginning" Concerns And Needs Of New Faculty" Paper Presented At The Professional And Organized Development Net-Work Connvention, Hidden Value Confrence Center, Somerset P.A.

61- **Watson, David Et Al. (1988)** "Beyond Negative Affectivity: Measuring Stress And Satisfaction In The Workplace" Journal Of Organizational Behavior Management, Vol. (8), No. (2), Pp 141-157.

62- **Weiten, Wayne (1983)** "Psychology Applied To Modern Life" Adjustment In The 80 S" , Cole Publishing Company.



المخاوف الشائعة لدى طلبة الجامعة

د. وفاء مسعود محمد الحديبى
مدرس علم النفس - كلية الآداب
جامعة حلوان

مقدمة

يعتقد كثير من علماء النفس أن المخاوف مكتسبة وأن ما يتصل بها من حالات القلق يشكل جزءاً كبيرا من الدوافع البشرية، كما يرون أن ما يحول دون الفرد والحياة السعيدة إنما يعود فى كثير من الأحيان لما يعتريه من مخاوف، بوصف الخوف - أيضا - انفعال يتضمن حالة من حالات التوتر التى تدفع بالخائف إلى الهرب حتى يزول التوتر والانفعال. (٥١ : ٢)

ويشير الخوف إلى حالة من التوجس تتبلور حول خطر محدد يمكن التحقق من وجوده في عالم الواقع بحيث يمكن تقدير أهميته و مواجهته بشكل واقعي، (١٥ : ٥٤)، فالخوف هو انفعال يشعر به الانسان في بعض المواقف الخطرة أو المنذرة بالخطر و التي يصعب مواجهتها و يسلك فيها سلوكا يبعده عادة عن مصدر الضرر (٩ : ٢٧، ١٣ : ١٥).

ويرى كثير من المنظرين اننا يجب أن نميز بين الخوف والقلق على أساس أن القلق هو حالة انفعالية سلبية حول موضوع معين، حالة من الفهم الغامض حيث يتوقع الشخص حدوث شيء سيء دون معرفة هذا الشئ ومتى وكيف يحدث، بينما يكون الخوف أكثر موضوعية. (٣٦ : ٤٥)

ولذلك يعرف الخوف كما يرى ريكروفت RYCROFT في بعض الأحيان على أنه قلق موضوعي و يعرف القلق في أحيان أخرى على أنه خوف لا عقلاني (٣٥ : ٤٥).

كذلك أشار رشمان RACHMAN عام ١٩٩٠ إلى أن الخوف يصف المشاعر العامة بالاضطراب و عدم الراحة المرتبطة بتهديد شئ على وشك الحدوث، بينما يعرف القلق بأنه نظام لاستجابة كل فرد للتهديد أو الخوف. فالقلق يشير إلى مشاعر الخوف التي من الصعب ربطها بمصادر محسوسة من المثيرات، وبالتالي توجد في الخوف ثلاث مكونات هي :

١ – الخبرة الذاتية بالخوف.

٢ – التغيرات النفسجسمية والمرتبطة بالخبرة الذاتية للخوف.

٣ – محاولة الهرب أو تفادي مثيرات الخوف (٣٣ :٦٠).

ولقد شغل الخوف «كظاهرة نفسية» اهتمام العديد من مدارس علم النفس ونظرياته المختلفة وتعددت الاجتهادات المختلفة في تفسيره، فمنها من ينظر إلى المخاوف باعتبارها استجابات متعلمة عن طريق التشريط كما ترى المدرسة السلوكية، ومنها من يرى أن المخاوف محصلة قلق ناتج عن صراع بين المطالب الغريزية والقوى الدفاعية للأنا كما ترى المدرسة التحليلية، ومنها من يرى أن المخاوف مصدرها نماذج منحرفة أو معلومات غير صحيحة و أخطاء معرفية كما ترى المدرسة المعرفية، ومنها من يرى أن لكل فترة نمو مخاوفها الخاصة بها.

ويمكن أن نعرض لهذه الرؤى بشئ من التفصيل كما يلي:

المخاوف والمدرسة السلوكية :

ترى المدرسة السلوكية أن الخوف هو استجابة مكتسبة وبالتالي فهو يخضع لقوانين التعلم التي تم الوصول إليها، والمعلومات عن التعلم لا تختص فقط باكتساب أنماط جديدة من السلوك ولكن أيضا بإضعاف أو إزالة أنماط قائمة من السلوك. (٣ : ١)

ولقد قام واطسون وتلاميذه بعد الحرب العالمية الأولى بملاحظات شاملة لسلوك الأطفال حديثي الولادة ووجد أنه بينما يكون ميكانيزم الاستجابة الانفعالية فطريا فإن الأشياء التي ترتبط بها هذه الاستجابة تعتبر إلى حد كبير نتيجة الخبرة وكانت هذه الملاحظات بداية المعارضة لوجهة النظر التقليدية القائلة إن مصادر الخوف والغضب وغيرها من الانفعالات فطرية أو موروثة.

ثم تلى دراسات واطسون في هذا المجال دراسات أخرى كثيرة قام بها شيرمان CHERMAN وبردجز BRIDGES ومسرى كوفر جونز MISERY COV-

ER JONES وجير GEER ولانج LANG، وكان أبرز ما وصلت اليه هذه الدراسات أن الأطفال حديثى الولادة يظهرون خوفا فى استجاباتهم نحو نوعين من المثيرات فقط هما الضوضاء المرتفعة وفقد السند. (٢ : ٥١)

كذلك التجربة الشهيرة التى أجراها واطسون على الطفل ألبرت الذى لم يكن يعانى أية مخاوف من الفئران وبعد التجربة أصبح ينتابه خوف شديد ليس من الفئران وحدها ولكن من جميع الحيوانات ذات الفراء كنتيجة مباشرة لعملية التشريط التى تم فيها الربط بين هذه المنبهات واستجابة الخوف. (١ : ٤١٦)

وتنسب أهم المراحل فى تطور العلاج السلوكى إلى أعمال ولبة Wolpe وأيزنك EYSENIC وسكنر SKINNER، ويعتبر التحصين لحالات القلق والعلاج التنفيرى للسلوك المخوف والتشريط الاجرائى من أكثر الوسائل العلاجية المستخدم انتشارا. (٣ : ٥٨)

وتكشف الأدلة التجريبية والاكلينيكية عن إمكانية لتحقيق خفض هام ودائم للقلق عن طريق التحصين، كما أن الخفض الهائم والعميق الذى يتحقق بهذا الشكل من العلاج للخوف لا يعقبه ظهور أى أعراض جديدة أو بديلة. (٣ : ٦١)

ويذهب ولبه إلى أن التأثير العلاجي لفنية التحصين تنحصر في استحداث حالة من الكف وأن هذه الحالة يمكن أن تتحقق على أفضل نحو باستخراج استجابة القلق ثم نراكب فوقها استجابة مضادية ومضادة، وتقوم فنية التحصين على أربع عمليات هى : (٣ : ٦٠)

١- التدريب على الاسترخاء العضلى العميق.

٢- بناء مدرجات للقلق.

٣- استخدام مقاييس القلق الذاتى.

٤- مناقضة الاسترخاء مع المثيرات الباعثة على القلق التى تتضمنها مدرجات القلق (الجلسات التحصينية). (٣ : ١٠٦)

المخاوف والمدرسة التحليلية :

تربط نظرية التحليل النفسى أساس الخوف بخبرات الطفولة، فالخوف يتطور فى الآخرين على أساس :

١- غياب مصدر إشباع لاحتياجات الطفل.

٢- الخوف من فقد الحب.

٣- الخوف من الخصاء والخجل الشديد والتعاسة المرتبطة بالموقف الأوديبى.

٤- الخوف نتيجة لمشاعر الذنب. (٣٣ : ٦١)

و لقد فرق فرويد عام ١٨٩٥ بين المخاوف المرضية والوساوس وقسم المخاوف إلى مجموعتين :

المجموعة الأولى ... مخاوف مرضية شائعة (وهى المخاوف التى لدى كل شخص).

المجموعة الثانية ... مخاوف مرضية عارضة (مرتبطة بحادث معين) وهذه المخاوف ليست لدى الإنسان الطبيعى.

وفى سنة ١٩١٨ قسم فرويد المخاوف المرضية إلى ثلاث أنواع وصنفها تحت القلق الهستيرى والتحول الهستيرى و الوساوس العصبية :

المجموعة الأولى ... من المخاوف تتعلق بالموضوعات والمواقف التى تخيف الناس الطبيعيين وفى هذه المجموعة يكون الخطر واضحا ويكون الخوف رد فعل سهل و مفهوم.

المجموعة الثانية ... وتشتمل على المواقف محتملة الخطر و التى لا تؤخذ مأخذ الجد من أغلب الناس مثل السفر بالقطار أو المشى فى الزحام (المواقف التى تكون فيها للحوادث ذات خطر ضئيل).

المجموعة الثالثة ... تكون غير مفهومة بالنسبة للإنسان الطبيعى و تشتمل مخاوف مرضية مثلا، رجل يخاف عبور الشارع أو سيدة تخاف اقتراب قطة من ملابسها.

و يوضح فرويد أن القلق يكون شيئا ضروريا للشخص الخائف (١٣: ١٤)، ولكى نتعامل مع التهديد، الخوف، تحدث الفرويديون الجدد عن ميكانيزم الدفاع مثل الانكار أوالوهم التى تعمل على التغلب على الخوف أو القلق. (٣٣: ٦١)

المخاوف و المدرسة المعرفية :

يقدم باندورا تفسيرا على أساس نظرية التعلم الاجتماعى فيرى أن النمذجة تقدم معلومات يكتسبها الشخص بوصفها تمثيلات رمزية للحدث المنمذج. (١٢ : ١٠٤)

ويشير باندورا BANDORA عام ١٩٦٩ إلى اهمية التشكيل بالأنموذج Modeling فى تعلم السلوك العصابى عند الأطفال الذين ليس لديهم الا نماذج منحرفة يتعلمون منها المخاوف المرضية، فسلوك التقليد يعد مسئولا عن كثير من السلوك الاجتماعى ومن ثم فاذا لم تكن النماذج الصحيحة متاحة فسوف يتعلم استجابة غير صحيحة. (٧ : ٩٣)

وتقدم النمذجة الاجتماعية مواقف يمكن فيها للعميل تعلم سلوك جديد أو الاقلال من سلوك مشكل دون حاجة إلى الممارسة أو التدعيم المباشر، كما أنها ذات فاعلية فى عرض السلوك الانسانى المعقد و يمكن استخدامها فى العلاج الفردى و الجماعى. (١٢: ١٠٦).

ويرى باندورا أن هناك عمليات متضمنة في النمذجة هى :

١- العمليات الانتباهية

وهم تنظم المدخل الحسى وادراك الحدث المنمذج ويشمل ذلك خصائص النموذج التى تجذب الانتباه والحوافز مثل التدعيم المحتمل للانتباه للحدث.

٢- عمليات الاحتفاظ Retention

و هى تشير إلى عمليات الترميز والتى يترجم فيها الحدث الملاحظ إلى دليل للأداء مستقبلا، ويلاحظ ان ما يختزن ليس مجرد ما يلاحظ و لكنه تمثيل مرمز، ربما تجريد المعلومات من أحداث أو مصادر عديدة وتشتمل عمليات الاحتفاظ أيضا إعادة تدريب على الخبرات فى إطار نظام رمزى.

٣- عمليات إعادة الإنتاج الحركى

وهى تشير إلى تكامل مختلف الأفعال المكونة فى أنماط استجابة جديدة، بينما تحدد عمليات الحافز أو العمليات الدفاعية ما إذا كانت الاستجابات المكتسبة سوف تؤدى، وطبقا لباندورا فإن دور التدعيم هو تيسير الانتباه إلى الحدث المنمذج وتشجيع المران والترجمة إلى سلوك ظاهر، ولذلك فإنه من المرغوب فيه أن يتلقى النموذج تدعيما لسلوكه أو أن يكون النموذج هو الشخص الذى يتحكم فى التدعيم الذى يتلقاه الملاحظ، وتزداد فاعلية

النمذجة إذا جمع بينها وبين اجراءات أخرى فمثلا فى الاقلال من المخاوف يجمع بينها وبين ازالة الحساسية عن طريق الاتصال. (١٢ : ١٠٥)

المخاوف ومراحل النمو :

يرى أصحاب هذا الاتجاه فى تفسير الخوف أن الشعور بالخوف من الأمور الطبيعية، فالفرد لا يكون طبيعيا إلا إذا شعر ببعض من الخوف والقلق على إعتبار أن شعور الخوف والقلق معايشا مع الإنسان لأنه جزء من الحياة، كما يرون أن قدرا متوسطا من القلق ضرورى لإظهار قدرات الفرد. (١٠ : ٢٨)

و يؤكد هذا الاتجاه على أن لكل فترة نمو مخاوفها الخاصة بها، فمثلا صنف دنلوب DUNLOP مخاوف الأطفال من ٩-١٢ سنة فى أربعة فئات هى :

المخاوف الواقعية مثل السقوط من فوق السلم، والمخاوف البعيدة مثل الحاق حيوان مثل الأسد الأذى بالطفل، ومخاوف غير واقعية، وأخيرا فئة المخاوف الغامضة... ... أما هيرشل HERSHEL فحصر أكثر المخاوف شيوعا لدى المراهقين فى المواقف الاجتماعية مثل مقابلة أصدقاء أو مدرسين جدد وكذلك الخوف من الرسوب أو القيام بأعمال خاطئة تشعر المراهقين دائما بالصراع الداخلى. (١٠ : ٣٢)

وانطلاقا من وجهات النظر التفسيرية العديدة للخوف فاننا نميل إلى التفسير التكاملى لها والناتج من التفاعل بين استعداد الفرد و الخبرات التى مر بها و مدى تعرضه لمثيرات الخوف و ادراكه لها و بين أساليب التنشئة الاجتماعية والتراث الثقافى والحضارى للمجتمع الذى يعيش فيه.

مشكلة الدراسة:

تهتم الدراسة الحالية بالاجابة عن عدة تساؤلات خاصة بطبيعة المخاوف الشائعة لدى طلبة الجامعة، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤلات التالية :

١- هل توجد فروق فى المخاوف الشائعة بين الطلبة والطالبات باختلاف نوع الدراسة، مكان الاقامة (ريف-حضر)، الجنس (ذكور- إناث) ؟

٢- ما هى صورة المخاوف الشائعة لدى كل من الطلبة والطالبات ؟

الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات العربية و الأجنبية التى اهتمت بموضوع المخاوف ويمكننا أن نعرض لها كما يلى :

أولا - الدراسات العربية :

أ - دراسات اهتمت بدراسة المخاوف لدى الأطفال والمراهقين:

دراسة ممدوحة سلامة ١٩٨٧ لمخاوف الأطفال وادراكهم للقبول والرفض الوالدى والتى اهتمت بفحص العلاقة بين ما يبديه الأطفال من مخاوف فى مرحلة الطفولة المتأخرة وبين مدى إدراكهم للرفض من قبل الوالدين (١٥). ودراسة ماجدة خميس ١٩٨٨ لبعض العوامل المرتبطة بالمخاوف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين و التى اهتمت بمعرفة المتغيرات المرتبطة بالمخاوف لدى الأطفال. (١٣) أما دراسة نيفين زيوار ١٩٩٠ فى سيكوديناميات المخاوف لدى الأطفال فقد

اهتمت بالتركيز على بعض الفوبيات التى يعانى منها الأطفال. (١٦) وأخيراً دراسة عبدالمنعم طلعت ١٩٩٢ فى المخاوف الشائعة لدى المراهقين والتى إهتمت بدراسة المخاوف الشائعة لدى المراهقين وعلاقتها بأبعاد الشخصية لديهم. (١٠)

ب - دراسات هدفت إلى إعداد وترجمة قوائم أجنبية لمسح المخاوف:

دراسة عواطف عبدالوهاب بكر ١٩٧٥ والتى اهتمت فيها باقتباس وترجمة لختبار الخوف للأطفال ابتداءً من سن ٩ سنوات. (١١). ودراسة أحمد عبدالخالق ١٩٧٧ والتى أعد فيها ترجمة لقائمة ولبة ولانج. (١٧). وكذلك دراسة عادل شكرى ١٩٨٧ والتى اهتمت بالدراسة العاملية لقوائم مسح المخاوف. (٨). وأخيراً دراسة محمد عبد الظاهر الطيب ١٩٨٣ والتى هدفت إلى إيجاد تقدير كمى وسريع للمخاوف المرضية (الفوبيات) التى توجد لدى الأطفال فى السن من ٩-١٢ سنة. (١٤)

جـ - دراسات هدفت إلى مسح المخاوف أو دراسة الفروق الحضارية فى المخاوف فى البيئة العربية :

دراسة سعيدة محمد أبوسوسو ١٩٨٤ المخاوف الشائعة لدى الطالبات المصريات و الطالبات السعوديات. (٥) ودراستا أحمد خيرى حافظ المخاوف الشائعة لدى كل من الطلبة و الطالبات فى المملكة العربية السعودية والفروق بينهم فى المخاوف. (٢)، والمخاوف الشائعة لدى الطلبة اليمنين عام ١٩٩١. (١)

ثانيا - الدراسات الأجنبية :

دراسة وليام السواز وهيرمان Willim ١٩٨٧ Elsworth & Herman فى الخوف من الفشل كسمة والقلق أو الانفعالية كحالة على اختبار القلق. (٣٤) ودراسة زاير ودول وشيرل Thayer, Doyle & Cheryle ١٩٨٧ L. فى الخوف من الجريمة والمرأة والتى اهتمت ببحث أبعاد الخوف ومشاعر الذنب التى تستحث الخوف فى النساء والرجال. (٣٩) أما دراسة ليزا جابريل وكوسنيو lisa Gabrielle & Cosentino ١٩٨٧ فقد اهتمت ببحث العلاقة بين الخوف من الموت والهدف من الحياة والتكيف لها والتوافق النفسى. (٢٠) ودراسة كرال وروز واليزابث karll, Ruth & Elizabeth ١٩٩١ والتى اهتمت بدراسة لماذا تعانى النساء المشكلات بعد حادث الاغتصاب. (٢٧) كذلك دراسة ولدروف وآن وسميث Woldrof, ١٩٩٦ V.Ann & Smith فى مركب الخوف من الإصابة الجسمية والتى اهتمت بدراسة فوبيا الإصابة الجسمية بالاضافة إلى مثيرات التشوه الجسدى. (٤٠) أما دراسة أزمال وباشا Azmel & Basha ١٩٩٨ فقد اهتمت بدراسة الخوف من النجاح عبر مراحل الحياة المختلفة. (١٨) كذلك.دراسة ديمبرج وهنسون وجوران وآخرون Dimberg, Hansson & Gorran et al. فى الخوف من الثعابين وردود الفعل الوجهية لها. (٢١) ودراسة كرر وتروى وليمنك وآخرون Carr, Troy & Lemaneke والتى اهتمت ببحث مستويات الخوف والقلق وقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين توقع الأطفال للخوف و الألم من خلال تقاريرهم الذاتية والمقاييس الفسيولوجية للألم والخبرة السابقة. (١٩) وأخيراً دراسة أيجنبرجر ومارتن Eigenberger & Martin B. والتى درست الخوف وارتباطه بالتسلطيه. (٢٢)

تعقيب على الدراسات السابقة :

يلاحظ على الدراسات السابقة ما يلي :

١- ان الدراسات الأجنبية اهتمت بالتركيز على مخاوف نوعية معينة ولم تهتم بدراسة صورة المخاوف أو مضمون لها بما يلقى الضوء على صورة المخاوف لدى أفراد هذه البيئات ويتيح المقارنة بينها وبين بيئات أخرى، كما أن مضمون هذه المخاوف قد يمكننا من التعرف على مستويات ودرجات الخوف المختلفة.

٢- أن معظم الدراسات العربية اهتمت بدراسة المخاوف لدى الأطفال أو المراهقين أو طلاب الجامعة فى البيئة العربية كالسعودية أو اليمن ولم توجد - فى حدود علم الباحثة - دراسات عربية اهتمت بدراسة المخاوف لدى طلبة الجامعة فى البيئة المصرية.

المفاهيم الأساسية للدراسة :

المخاوف الشائعة Common Fear

* تعرف سعيده أبوسوسو الخوف بأنه «إنفعال يتضمن حاله من حالات التوتر التى تدفع الخائف إلى الهروب من الموقف الذى أدى إلى استثارة خوف حتى يزول التوتر والانفعال». (٥ : ١٩٤)

* وتعرفه ماجده خميس بأنه «خوف موضوعى أو حقيقى من خطر حقيقى وهو مناسب للموقف بمعنى أن القدر الذى يستشعره المرء من الاحساس بالخوف يكون مناسب لكمية الخطر التى يمكن أن تأتى من مصدر الخوف، وهو إنفعال تثيره المواقف الخطره أوالمنذرة بالخطر والتى يصعب على المرء مواجهته فهو حاله يحسها كل إنسان فى حياته العادية». (١٣ : ٢٥)

* كذلك يعرفه عبد الله جاد محمد بأنه «حالة انفعالية داخلية طبيعية يشعر بها الإنسان فى بعض المواقف ويسلك فيها سلوكا يبعده عادة عن مصدر الضرر». (٩ : ٢٧)

* ويعرفه ريكروفت Rycroft بأنه «شعور مقترن بالمخاطر التى تستدعى فى النفس الرغبة فى الهرب». (٣٥ : ٤٥)

* ويعرفه رشمان Rachman بأنه «يصف لمشاعر الخوف من الملموسات أو الأخطار الحقيقية السائدة». (٣٣ : ٦٠)

أما التعريف الذى تتبناه الدراسة الحالية فهو تعريف عبدالمنعم طلعت للمخاوف الشائعة بأنها :

«المخاوف المكتسبة من خلال التنشئة الاجتماعية والتى من شأنها اثارة الخوف وغالبا ما تنتهى بانتهاء المثير المسبب لها كما تتصف بانتشارها وتكرارها لدى غالبية الناس حيث تختلف هذه المخاوف فى شدتها من شخص إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى حتى فى المجتمع الواحد حيث نجدها تختلف من ريفه إلى حضره ومن طبقة إلى أخرى وتشير درجتها العالية إلى السلوك اللاتوافقى وعدم التكيف» (١٠ : ٧١)

فروض الدراسة :

١- توجد فروق دالة احصائيا فى المخاوف بين الطلبة والطالبات.

٢- توجد فروق دالة احصائيا فى المخاوف بين طلبة الريف وطلبة الحضر.

٣- توجد فروق دالة احصائيا فى المخاوف بين طلبة الكليات النظرية والكليات العملية.

٤- تختلف صورة المخاوف لدى الطلبة عنها لدى الطالبات.

إجراءات الدراسة :

أولا - تحديد العينة :

أجريت هذه الدراسة على ١٩٣ طالبا وطالبة من طلاب جامعة حلوان بكلياتها النظرية (الآداب - الخدمة الاجتماعية)، والعملية (العلوم - الهندسة)، ويوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة طبقا للجنس ونوع الدراسة :

جدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة طبقاً للجنس ونوع الدراسة

الجنس / نوع الدراسة	ذكور	إناث	المجموع
كليات نظرية	١١	٤٦	٥٧
كليات عملية	٤٩	٨٧	١٣٦
المجموع	٦٠	١٣٣	١٩٣

وقد انقسمت العينة إلى قسمين : طلاب الحضر وهم المقيمين بالقاهرة وعددهم (١٢٨)، وطلاب الريف من أصل ريفي ويدرسون بجامعة حلوان ويقيمون بالمدينة الجامعية وعددهم (٦٥) طالبا وطالبة.

ثانيا - الأدوات :

قائمة المخاوف (من إعداد الباحثة).

اعتمدت هذه الدراسة في رصدها للمخاوف الشائعة لدى طلبة الجامعة على قائمة المخاوف التي أعدتها الباحثة وهي تشتمل على ست وأربعين (٤٦) مخافة تضم أنواعا مختلفة من المخاوف الشائعة كالخوف من المستقبل الظلام، الأمراض الخبيثة، الثعابين، الحوادث، الاغتصاب... ... ... وما إلى ذلك من مخاوف يجاب عن كل منها بالاختيار من بين خمسة بدائل هي (نادرا، قليلا، أحيانا، كثيرا، دائما) وتتراوح الدرجة على البند من درجة واحدة إلى خمس درجات يحصل المفحوص على درجة كلية بين (٤٦) درجة كحد أدنى و(٢٣٠) كحد أعلى عند جمع درجات المقياس على البدائل الخمسة السابقة، وقد تم حساب صدق و ثبات القائمة كما يلي:

ثبات القائمة :

تم حساب ثبات القائمة بطريقتين:

أولهما إعادة الاختبار لمعرفة ثبات الاستقرار وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول وقد تكونت عينة الثبات من ٥٠ طالب وطالبة وكان معامل ثبات الدرجة الكلية هو ٠,٩٣ بمستوى دلالة ٠,٠١

أما الطريقة الثانية لمعرفة ثبات القائمة فهي طريقة التجزئة النصفية وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين نصفي القائمة الفردي والزوجي، وقد كانت العينة تتكون من ١٩٣ طالب وطالبة.

وكان معامل الثبات :

قبل التصحيح بمعادلة سبيرمان/ براون هو = ٠,٧٩٧

بعد التصحيح .... هو = ٠,٨٨٧

وهو معامل ثبات مرتفع ويشير إلى قدر كبير من ثبات الاتساق.

صدق القائمة :

تم حساب صدق القائمة بطريقتين أساسيتين هما:

أولا - صدق الاتساق الداخلي :

وقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي للقائمة على عينة مكونة من ١٩٣ طالبا وطالبة وكانت جميع الارتباطات بين البنود والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا، ويوضح الجدول رقم (٢) معاملات الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

جدول رقم (٢)

ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لقائمة المخاوف

رقم البند	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم البند	ارتباطه بالدرجة الكلية
١	٠,٢٩٤	٢٤	٠,١٨١
٢	٠,٣٠١	٢٥	٠,٢٩٢
٣	٠,٤٤٧	٢٦	٠,٤٨٤
٤	٠,٤٦٧	٢٧	٠,٣٩٦
٥	٠,٤٥٥	٢٨	٠,٥٩٧
٦	٠,٣٦١	٢٩	٠,٤٤٤
٧	٠,٤٧٧	٣٠	٠,٣٣٤
٨	٠,٣٩١	٣١	٠,٣٦٧
٩	٠,٣١٩	٣٢	٠,٤٠٧
١٠	٠,٤٨٦	٣٣	٠,٤٨٢
١١	٠,١٩٩	٣٤	٠,٤١٥
١٢	٠,٥٦٥	٣٥	٠,٤٣١
١٣	٠,٥٢٢	٣٦	٠,٥٥٣
١٤	٠,٢٤٣	٣٧	٠,٤٤٦
١٥	٠,٥٥٣	٣٨	٠,٤٩٩
١٦	٠,٤٤٢	٣٩	٠,٤٦٢
١٧	٠,٥٣٤	٤٠	٠,٣١٨
١٨	٠,٥٣٦	٤١	٠,٤٥٦
١٩	٠,٥٤٨	٤٢	٠,٥٦٣
٢٠	٠,٥٦٧	٤٣	٠,٤٥٧
٢١	٠,٣٢٧	٤٤	٠,٤٢٨
٢٢	٠,٤٩٣	٤٥	٠,٥٤٢
٢٣	٠,٤٣٤	٤٦	٠,٤٨١

درجة الحرية = ١٩١

مستويات الدلالة : ٠,٠٥ = ١٣٨   ٠,٠١ = ١٨١   ٠,٠٠١ = ٠,٢٣٥

ثانيا - الصدق العاملى :

ولحساب الصدق العاملى كان لابد من إجراء التحليل العاملى للاختبار وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاختبار ثم تحليل المصفوفة عامليا بطريقة المكونات الأساسية لاستخراج العوامل الجوهرية ثم تدوير العوامل تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس، وقد كان الهدف من إجراء التحليل العاملى ما يلى :

١- استخراج العوامل الجوهرية للقائمة.

٢- استبعاد الفقرات التى يقل تشبعها على العامل المعين عن ٠,٣ وفقا لمحك جليفورد.

٣- استخراج مؤشرات صدق المقياس.

و قد أسفر التحليل العاملى عن استخراج (١٢) عامل جوهرى كان مجموع الفقرات المتشبعة تشبعا دالا عليها (٤٦) عبارة.

و يوضح الجدول التالى العوامل الجوهرية فى المقياس والجذور الكامنة لها.

جدول رقم (٣)

رقم العامل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
الجذر الكامن	٩,٣٧	٤,١٣	٢,٢٩	٢,٢٠	١,٧٦	١,٦٠	١,٤٦	١,٣٥	١,٣٠	١,١٩	١,٥	١,٠٣

عوامل المقياس :

العامل الأول وتشبعاته : «مخاوف متنوعة».

رقم البند	البند	التشبع	رقم البند	البند	التشبع
٣٥	الخيانة والغدر	٠,٦٥	٢٤	الجن والعفاريت والشياطين	٠,٥٠
١٥	الفشل فى الدراسة	٠,٦٣	٤٦	الفشل فى إقامة علاقات اجتماعية مع آخرين	٠,٤٧
٤٢	الأمراض الخطيرة	٠,٦١	٥	الكلاب غير الأليفة	٠,٤٤
٢٧	الحوادث	٠,٦٠	٤١	التردد فى اختيار شريك الحياة	٠,٤٤
١٢	الحروب	٠,٥٩	٢٣	الفقر	٠,٤٤
٢٥	الاغتصاب	٠,٥٨	٣٩	فقد السيطرة على النفس	٠,٤٣
٢٠	المشاجرات العنيفة	٠,٥٦	٣	المجهول	٠,٤٢
٢٦	الكوارث الطبيعية	٠,٥٥	١٦	الامتحانات الشفوية	٠,٤٢
٤٥	الثعابين	٠,٥٤	٢١	الوحدة	٠,٤٢
١٣	الإرهاب	٠,٥٤	٣٠	الفشل فى الارتباط العاطفى	٠,٤١
٢٢	فقد الحب	٠,٥٤	٤	الظلام	٠,٤٠
٢٩	الإدمان	٠,٥٣	٨	البطالة	٠,٣٩
٣٣	فقد الثقة بالنفس	٠,٥٣	٣٧	غضب الوالدين	٠,٣٦
٤٣	عدم وجود قيم اجتماعية ثابتة	٠,٥٢	٤٤	تحمل المسئولية	٠,٣٥
٣٦	الظلم	٠,٥١	٩	التلوث	٠,٣٤
١٩	البعد عن الدين	٠,٥١	١٨	الحياة الزوجية	٠,٣٤
٧	فقد الأصدقاء والأحباء	٠,٥٠	٣٤	أفلام الرعب	٠,٣٠
١٠	الزلازل	٠,٥٠	٣٨	الحشرات الزاحفة	٠,٣٠
١٧	عدم ثقة الآخ بى	٠,٥٠			

ويتشبع على العامل الأول واسمه «مخاوف متنوعة» (٣٧) فقرة من إجمالى عدد فقرات المقياس وهو يستوعب ٢٠,٣٨ ٪ من نسبة التباين.

العامل الثانى و تشبعاته :

« الخوف من الجديد والغير مألوف أو أليف فى مقابل مخاوف اجتماعية ».

رقم البند	البـنـد	التشبع
٣١	أساتذتى	٥٤
١٩	البعد عن الدين	٠,٥١
٤	الظلام	٠,٥٠
٢٨	الجديد فى الحياة	٠,٥٠
٣٨	الحشرات الزاحفة	٠,٤٨
٤٤	تحمل المسئولية	٠,٤٦
٤٠	القطط الضالة	٠,٤٤
٤٣	عدم وجود قيم اجتماعية ثابتة	٠,٤١
١٨	الحياة الزوجية	٠,٤٠
٣٧	غضب والدى	٠,٣٩
٣٦	الظلم	٠,٣٨
١	اتخاذ القرار	٠,٣٦
٣٣	فقد الثقة بالنفس	٠,٣٦
٥	الكلاب غير الأليفة	٠,٣٥
١٥	الفشل فى الدراسة	٠,٣٥
٢٤	الجن والعفاريت والشياطين	٠,٣٠

و يتشبع على العامل الثانى و اسمه «الخوف من الجديد و الغير مألوف أو أليف فى مقابل مخاوف اجتماعية» (١٦) فقرة من إجمالى عدد فقرات المقياس وهو يستوعب ٨,٩٨ ٪ من نسبة التباين وهو عامل ثنائى القطب.

العامل الثالث و تشبعاته :

«مخاوف من الآخر فى مقابل مخاوف مهددة للذات».

رقم البند	البـنـد	التشبع
٩	التلوث	٠,٤٧
١٤	رأى الناس من بعض تصرفاتى	٠,٤٥
٧	فقد الأصدقاء والأحباء	٠,٤٣
١٠	الزلازل	٠,٤١
٣٢	يوم القيامة	٠,٤٠
٢٦	الكوارث الطبيعية	٠,٣٨
٨	البطالة	٠,٣٦
٤٦	الفشل فى إقامة علاقات اجتماعية	٠,٣٦
٢٩	الإدمان	٠,٣٣
١٧	عدم ثقة الآخرين بى	٠,٣٢
٣٣	الإرهاب	٠,٣١
٢٧	الحوادث	٠,٣١

ويتشبع على العامل الثالث و اسمه «مخاوف من الآخر فى مقابل مخاوف مهددة للذات» (١٢) فقرة من اجمالى عدد فقرات القائمة و هو يستوعب ٥,٤١ ٪ من نسبة التباين و هو عامل ثنائى القطب.

العامل الرابع و تشبعاته :

«مخاوف متنوعة فى مقابل الخوف من الحشرات والحيوانات».

رقم البند	البنـد	التشبع
٤٥	الغائبين	٠,٤٣
٣١	أساتذتي	٠,٤١
١١	الوساطة	٠,٤١
٤٠	القطط الضالة	٠,٤٠
١٤	رأى الناس فى بعض تصرفاتي	٠,٣٨
١٣	الإرهاب	٠,٣٦
٣٨	الحشرات الزاحفة	٠,٣٣
٤٢	الأمراض الخطيرة	٠,٣٣
٢	المستقبل	٠,٣١
٢٦	الكوارث الطبيعية	٠,٣٠
٣٦	الظلم	٠,٣٠

ويتشبع على العامل الرابع و اسمه «مخاوف متنوعة فى مقابل الخوف من الحشرات و الحيوانات» (١١) فقرة من إجمالى عدد فقرات القائمة و هو يستوعب ٤,٧٩ ٪ من نسبة التباين و هو عامل ثنائى القطب.

العامل الخامس و تشبعاته :

« الخوف من المستقبل فى مقابل الخوف من الحروب »

رقم البند	البنـد	التشبع
٢	المستقبل	٠,٥٥
١٢	الحروب	-٠,٣٨
٣٩	فقد السيطرة على النفس	٠,٣٨
٢٨	الجديد فى الحياة	٠,٣٢
٣٧	غضب والدى	٠,٣٢
٥	الكلاب غير الأليفة	٠,٣٠

ويتشبع على العامل الخامس و اسمه «الخوف من المستقبل فى مقابل الخوف من الحروب» (٦) فقرات من إجمالى عدد فقرات القائمة و هو يستوعب ٣,٨٢ ٪ من نسبة التباين و هو عامل ثنائى القطب.

العامل السادس و تشبعاته :

«الخوف من الآخر فى مقابل الخوف من العلاقة بالآخر»

رقم البند	البنـد	التشبع
١١	الوساطة	٠,٣٩
١٤	رأى الناس فى بعض تصرفاتي	٠,٣٩
٤١	التردد فى اختيار شريك الحياة	-٠,٣٥
٢٤	الجن والعفاريت والشياطين	-٠,٣٠
٣٠	الفشل فى الارتباط العاطفى	-٠,٣٠

ويتشبع على العامل السادس واسمه «الخوف من الآخر في مقابل الخوف من العلاقة بالآخر» (٥) فقرات من إجمالي عدد فقرات القائمة و هو يستوعب ٣,٤٩ ٪ من نسبة التباين و هو عامل ثنائي القطب.

العامل السابع و تشبعاته :

«الخوف من التلوث في مقابل مخاوف متنوعة »

رقم البند	البنـد	التشبع
٩	التلوث	٠,٣٥
٣٠	الفشل في الارتباط العاطفي	-٠,٣٤
٢٣	الفقر	-٠,٣٢

ويتشبع على العامل السابع و اسمه «الخوف من التلوث في مقابل مخاوف متنوعة » (٣) فقرات من إجمالي عدد فقرات القائمة و هو يستوعب ٣,١٨ ٪ من نسبة التباين وهو عامل ثنائي القطب.

العامل الثامن و تشبعاته :

«مخاوف متنوعة في مقابل الخوف من الأساتذة» .

رقم البند	البنـد	التشبع
٦	الموت	٠,٥٢
٤١	التردد في اختيار شريك الحياة	٠,٣٤
٣١	أساتذتي	-٠,٣٣
١١	الوساطة	٠,٣١

و يتشبع على العامل الثامن و اسمه «مخاوف متنوعة في مقابل الخوف من الأساتذة» (٤) فقرات من إجمالي عدد فقرات القائمة و هو يستوعب ٢,٩٤ ٪ من نسبة التباين و هو عامل ثنائي القطب.

العامل التاسع و تشبعاته :

«مخاوف على الذات في مقابل مخاوف متنوعة »

رقم البند	البنـد	التشبع
٢٢	فقد الحب	-٠,٣٨
٣٩	فقد السيطرة على النفس	٠,٣٨
٢٨	الجديد في الحياة	-٠,٣٦
٤١	التردد في اختيار شريك الحياة	٠,٣٣
٩	التلوث	-٠,٣٢
٣٠	الفشل في الارتباط العاطفي	-٠,٣٢

و يتشبع على العامل التاسع و اسمه «مخاوف على الذات في مقابل مخاوف متنوعة » (٦) فقرات من إجمالي عدد فقرات القائمة و هو يستوعب ٢,٨٣ ٪ من نسبة التباين و هو عامل ثنائي القطب.

العامل العاشر و تشبعاته :

«الخوف من المجهول في مقابل الخوف من الآخرين»

رقم البند	البنـد	التشبع
٣	المجهول	٠,٤٠
٤٦	الفشل في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين	٠,٣٤

و يتشبع على العامل السابع و اسمه «الخوف من المجهول فى مقابل الخوف من الآخرين» (٢) فقرة من إجمالى عدد فقرات القائمة و هو يستوعب ٢,٦٠ ٪ من نسبة التباين و هو عامل ثنائى القطب.

العامل الحادى عشر و تشبعاته :

«الخوف من اتخاذ القرار فى مقابل الخوف من الحياة الزوجية»

رقم البند	البند	التشبع
١	اتخاذ القرار	٠,٣٣
١٨	الحياة الزوجية	-٠,٣٣

و يتشبع على العامل الحادى عشر واسمه «الخوف من اتخاذ القرار فى مقابل الخوف من الحياة الزوجية» فقرتان من إجمالى عدد فقرات القائمة وهو يستوعب ٢,٢٨ ٪ من نسبة التباين وهو عامل ثنائى القطب.

العامل الثانى عشر و تشبعاته :

«الخوف من الفقر فى مقابل الخوف من الآخرين».

رقم البند	البند	التشبع
٢٣	الفقر	٠,٣٢
٤٦	الفشل فى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين	-٠,٣١

و يتشبع على العامل الثانى عشر فقرتان من إجمالى فقرات القائمة و هو يستوعب ٢,٢٥ ٪ من نسبة التباين وهو عامل ثنائى القطب.

و باستعراض العوامل الاثنى عشر (١٢) المكونة لقائمة المخاوف يكون تناولنا للصدق العاملى قد انصب على مدى تشبع فقرات المقياس الـ (٤٦) تشبعا دالا على واحد من العوامل الاثنى عشر المكونة للقائمة بمعنى أن كل مجموعة من الفقرات اشتركت فى قياس الخاصية المراد قياسها «المخاوف الشائعة» من ناحية وتكاملت حول العامل العام (الأول) فى قياس هذه الخاصية من ناحية أخرى، وبذلك كان التشبع دال على كل بنود القائمة مما يدل على الصدق العاملى لها.

ثالثا - إجراءات التطبيق :

تم إجراء هذه الدراسة فى النصف الأول من العام الجامعى ٩٩-٢٠٠٠، وقد طبقت قائمة المخاوف تطبيقا جمعياً بعد استئذان المحاضرين فى أخذ بعض الوقت من المحاضرات واستغرقت جلسة التطبيق من ٢٥-٤٠ دقيقة وكانت الجلسات الأولى بمثابة تجربة التحقق من مدى فهم الطلاب للتعليمات ومدى وضوح بنود المقياس بالنسبة لهم ... وكانت جلسة التطبيق تبدأ بإلقاء التعليمات على الطلاب وحثهم على التعاون و التأكيد على سرية البيانات وكذلك التأكد من ملء البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة ومراجعة البنود للتأكد من عدم ترك أى بند دون الإجابة عليه.

رابعا - نتائج الدراسة و مناقشتها:

فيما يلى عرض لنتائج الدراسة طبقاً للفروض.

نتائج الفرض الأول :

جاءت صياغة هذا الفرض كما يلى :

«توجد فروق دالة إحصائيا فى المخاوف بين الطلبة والطالبات»

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطات المخاوف و قيمة «ت» بين كل من الذكور والإناث، ويوضح الجدول رقم (٤) الفروق بين المجموعتين.

جدول رقم (٤)
قيمة « ت» ومستويات دلالة الفروق بين الطلبه والطالبات

البيان / الجنس	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
ذكور	٦١	١٤٥,٨٥	٢٨,٣٩	٥,٦٤	٠,٠٠١
إناث	١٣٢	١٦٧,٧٧	٢٣,٤٢		

و يكشف الجدول السابق عن وجود فروق دالة بين متوسط مخاوف الذكور ومتوسط مخاوف الإناث لصالح الإناث.

وفى هذا تتفق نتائج الدراسة مع دراسة أحمد عبدالخالق (١٧) ودراسة أحمد خيرى حافظ (١) فى أن للإناث درجة أعلى من الذكور فى المخاوف، كذلك تتفق النتائج مع دراسة البيدور Elbedour وسلمان Salman وشليمان Shulman التى توصلت إلى أن الإناث أكثر خوفاً من الذكور وذلك فى مقارنتهم بين مجموعتين من اليهود اللذين تربوا فى ثقافات عربية وثقافات غربية (٣٢: ٤٩١-٤٩٦)

و قد يرجع ارتفاع درجة الاناث على الخوف إلى :

١ - عوامل التنشئة الاجتماعية حيث يحرص الوالدين فى تنشئتهم أبنائهم على أن يكسبوهم بعض السمات والقيم التى من شأنها أن تميز و تفرق بين الذكور والإناث. (١٠ : ٢١٤)

٢- عملية التنميط الجنسى التى تشجع الإناث على التعبير عن مخاوفهن بوضوح بينما تنكر على الذكر فعل ذلك.

نتائج الفرض الثانى :

جاءت صياغة هذا الفرض كما يلى :

«توجد فروق دالة إحصائيا فى المخاوف بين طلبة الريف وطلبة الحضر»

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطات المخاوف وقيمة «ت» بين كل من طلبة الريف وطلبة الحضر، ويوضح الجدول رقم (٥) الفروق بين المجموعتين.

جدول رقم (٥)
قيمة (ت) ومتوسطات دلالة الفروق بين طلبة الريف وطلبة الحضر

البيان / مكان الإقامة	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
حضر	١٢٨	١٦٠,٨٨	٢٨,٣٨	٠,٠١	غير دال
ريف	٥٦	١٦٠,٨٣	٢٤,٦٢		

ويتضح من الجدول السابق عدم تحقق فرض الدراسة حيث لم تكن هناك فروق دالة بين طلبة الريف وطلبة الحضر فى المخاوف، وبذلك تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أولليينديك O llendick وتوماس Thomas وآخرون فى دراستهم المقارنة بين الأطفال والمراهقين النيجيريين وغيرهم من الأمريكيين والأستراليين والتى توصلوا من خلالها إلى أن الثقافات التى تنتشر فيها الطاعة والإذعان تزيد من مستوى الخوف لديهم (٢٢ : ٣٨)

وكذلك اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة عبدالمنعم طلعت عن المخاوف الشائعة لدى المراهقين و التى توصل فيها إلى أن المراهقين ذكورا و إناثا فى الريف أكثر خوفا من المراهقين ذكورا و إناثا فى الحضر. (١٠ : ٢٤٦)

«كذلك اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة أحمد خيرى حافظ على الطلبة اليمنيين و التى توصل فيها إلى أن المقيمين فى الحضر أكثر خوفا من المقيمين فى الريف فالفرق بينهم دال. (١٠ : ٢٤٦)

وقد يرجع عدم وجود فروق بين طلبة الريف والحضر فى المخاوف إلى :

١- أن معظم عينة الطلبة من أبناء الريف كانت من طلبة الكليات العملية سواء الهندسة أو العلوم، وإذا كانت الدراسة بالكليات العملية تقلل من حدة المخاوف ومن مفرداتها (١ : ٤٣٤)، فإن أبناء الريف من الكليات العملية اقتربوا بذلك فى تعرضهم للمثيرات المثيرة للخوف من طلبة الحضر و بذلك جاءت الفروق بينهم غير داله.

٢- قد يكون لأبناء الريف مخاوفهم التى لم تثيرها الدراسة و لم تضعها فى حسبانها وبالتالى أدى عدم التعرض إليها إلى عدم وجود فروق داله بين مخاوف الريف ومخاوف الحضر.

نتائج الفرض الثالث :

جاءت صياغة هذا الفرض كما يلى :

«توجد فروق دالة إحصائيا فى المخاوف بين طلبة الكليات النظرية والكليات العملية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطات المخاوف وقيمة «ت» بين كل من طلبة الكليات النظرية طلبة الكليات العملية، و يوضح الجدول رقم (٦) الفروق بين المجموعتين.

جدول رقم (٦)

قيمة (ت) ومستويات دلالة الفروق بين طلبة الكليات النظرية والكليات العملية

البيان / نوع التعليم	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
نظرى	١٢٣	١٦٤,٦٥	٢٥,٩٩	٢,٦٣	٠,٠١
عملى	٧٠	١٥٤,١٥	٢٧,٦٩		

ويتضح من الجدول السابق تحقق صحة فرض الدراسة حيث كانت هناك فروق داله احصائيا بين طلبة الكليات النظرية والكليات العملية فى المخاوف لصالح طلبة الكليات النظرية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل أحمد خيرى فى دراسته عن المخاوف الشائعة لدى الطلبة اليمنيين فى أن طلاب الكليات العملية أقل خوفا من طلاب الكليات النظرية ويرجع ذلك إلى أن طلاب الكليات العملية بما تلقوه من مناهج وتدريبات عملية وعلمية قد أتاح لهم اقترابا وثيقا من الواقع وتعاملا مباشرا مع البيئة المحيطة بما يخفف من حدة المخاوف من ناحية ويقلل من مفرداتها. (١ : ٤٣٤)

نتائج الفرض الرابع :

جاءت صياغة هذا الفرض كما يلى :

«تختلف صورة المخاوف لدى الطلبة عنها لدى الطالبات»

وللتحقق من هذا الفرض حسبت متوسطات كل بند من بنود المقياس كل بند على حده لدى مجموعة الذكور و مجموعة الاناث ثم رتبت البنود تنازليا طبقا لأعلى

الدرجات التى حصلت عليها البنود المختلفة و ذلك للتعرف على أعلى عشرة مخاوف لدى كل من الذكور والإناث، ويوضح جدول رقم (٧) العشرة مخاوف الأولى لدى كل من الذكور و الإناث.

جدول رقم (٧)

الفروق بين متوسطات المخاوف لدى الطلبة والطالبات باستخدام اختبار «ت»

الترتيب	المتوسط	مخاوف الطالبات	الترتيب	المتوسط	مخاوف الطالبات
١	٤,٩١٩	غضب والدى	١	٤,٩٦٩	الفشل فى الدراسة
٢	٤,٤٨٣	يوم القيامة + فقد الأصدقاء	٢	٤,٩٣٩	الاغتصاب
٣	٤,٣٨٧	الأمراض الخطيرة + الفشل فى الدراسة	٣	٤,٨٤٨	الأمراض الخطيرة
٤	٤,٣٥٤	الظلم	٤	٤,٧٢٧	الثعابين
٥	٤,٣٢٢	الخيانة والغدر	٥	٤,٦٩٧	الخيانة والغدر
٦	٤,٢٩٠	البعد عن الدين	٦	٤,٦٣٦	الإرهاب
٧	٤,٢٢٥	عدم وجود قيم اجتماعية ثابتة + فقد الحب	٧	٤,٦٠٦	الكوارث الطبيعية
٨	٤,١٩٣	الاغتصاب	٨	٤,٥٧٥	الحروب + عدم وجود قيم اجتماعية ثابتة
٩	٤,١٦٣	الإدمان + الفشل فى الارتباط العاطفى	٩	٤,٥٤٥	الكلاب غير الأليفة + فقد الأصدقاء
١٠	٤,١٢٩	الإرهاب	١٠	٤,٤٨٤	يوم القيامة + الإدمان + الجن والعفاريت والشياطين

من الجدول السابق يمكننا أن نبرز أهم ملامح صورة المخاوف عند كل من الطلبة و الطالبات كما يلى :

١- تشير الصورة العامه للمخاوف بين الجنسين إلى اضطراب العلاقة بالآخر إذ ستنتهى هذه العلاقة إما بالفقد سواء كان هذا الآخر صديقا (فقد الأصدقاء) أو حبيبا (فقد الحب) .... أو قد تنتهى بالفشل (الفشل فى الارتباط العاطفى) أو كنتيجة (لعدم وجود قيم اجتماعية ثابتة) قد تنتهى العلاقة (بالخيانة و الغدر) أو (الظلم أو الاغتصاب).

ويعنى هذا كله أنه فى مجال العلاقة بالآخر لا مساحة للثقة أو النجاح.

وإذا كان فقد الثقة فى الآخرين قد يؤدى إما «الإنسحاب مع غلبة الشعور بالكآبة، كما تقول داليا نبيل (٤ :٥٢) حيث يكون الادمان بما هو «استخدام الانسحاب باعتباره ميكانيزم أساسى لمواجهة المواقف» كما تقول سلوى عبدالباقى (٦ : ٨٤) أو إلى اتخاذ العنف كأسلوب مع الآخر حيث يكون (الارهاب)، فإن الصورة العامه للمخاوف الشائعة تشير بوضوح إلى غياب الثقة فى الآخر والتى تعكس مشاعر الاحباط وعدم الأمان لدى طلبة الجامعة.

٢- تكتمل ملامح صورة اللاثقة أو غياب الثقة الأساسية داخل عينة الدراسة فى بعدى (الفشل فى الدراسة) بما يمثله من شك فى القدرة على النجاح و على التحقق وكذلك فى بعد الأمراض الخطيرة (الإيدز - السرطان) بما يمثله من خوف من التواصل الحميم بالآخر الذى قد يؤدى إلى تدمير الجسم و خلاياه.

و نظرا لأن الصورة العامه المشتركة للمخاوف قد جسدت بوضوح بعد اللاثقة لدى الجنسين، فإن نتائج أو أثار غياب هذه الثقة هى ما سنجده فى خصوصية صورة مخاوف كلا الجنسين كما يلى :

٣- أوضحت المخاوف الخاصة بالذكور والمحددة فى ابعاد (غضب والدى)، (البعد عن الدين)، (الفشل فى الارتباط العاطفى) اضطراب العلاقة بالسلطة الأبوية أو بدائلها سواء كان ذلك بالخوف من إثارة غضبها أو البعد عنها، ويشير هذا الاضطراب إلى الخوف الأوديبى من عقاب الأب على الرغبة فى الأم كموضوع للحب، تلك التى يجب التنازل عنها والتى لم يؤد تحقق النضج النفسى بعد داخل عينة الدراسة إلى التخلى عنها حيث سيؤدى التدخل و الخوف من العقاب الأبوى دائما إلى (الفشل فى الارتباط العاطفى) بالام أو بدائلها.

٤- تحمل المخاوف الخاصة بالإناث والمحددة فى أبعاد (الثعابين - الكوارث الطبيعية - الحروب - الكلاب غير الأليفة - الجن والعفاريت) رمزية الخوف من الاتصال الجنسى بالذكور، ويشير هذا الخوف إلى الرغبة الشديدة فى الأب والعقاب عليها أى إلى اضطراب العلاقة بالأب.

نخلص من هذا كله إلى أن صورة مخاوف الإناث قريبة الشبه من صورة المخاوف لدى الذكور إذ يحمل كلاهما ملامح غياب تبادلية الثقة الأساسية فى الذات وفى الآخر وما ينتج عنها من أشكال اضطراب التواصل مع الآخر.

خاتمة

أوضحت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق بين مخاوف الطلبة ومخاوف الطالبات ولقد جاءت هذه النتيجة متسقة مع معظم الدراسات التى قارنت المخاوف بين الجنسين، كذلك أوضحت النتائج أن طلاب الكليات العملية أقل خوفا من طلاب الكليات النظرية و يرجع ذلك إلى ما تلقوه من تدريبات و برامج تمكنهم من فهم أوسع للحياة و اتصال أشمل بالبيئة بما يقلل من مفردات الخوف لديهم، أما عن المخاوف بين الريف و الحضر فلم تكن الفروق فيها دالة، كذلك كشفت صورة المخاوف بين الذكور و الإناث عن مخاوف مشتركة و مخاوف ذكرية وأنثوية خاصة بكل منهم و إن التقوا جميعا حول أن معظم المخاوف مهددة للذات و تكشف عن اضطراب العلاقة بالآخر.

المراجع العربية

١- أحمد خيرى حافظ : المخاوف الشائعة لدى الطلاب اليمنيين - دراسة استطلاعية، مجلة دراسات نفسية، المجلد الأول، يناير ١٩٩١.

٢- أحمد خيرى حافظ : المخاوف الشائعة لدى عينات من طلاب المملكة العربية السعودية -دراسة مسحية-، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٤.

٣- أمينة محمد مختار : دراسة اكلينكية مقارنة لفاعلية فنيتين من فنيات العلاج السلوكى (التحصين المنهجى) فى مقابل الغمر (التفجير الداخلى) فى علاج بعض المخاوف المرضية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٠.

٤- داليا نبيل حافظ : أثر طلاق الوالدين على النضج النفسى لأبنائهم المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩٩.

٥- سعيدة محمد أبوسوسو: دراسة مسحية للمخاوف الشائعة لدى الطالبات المصريات والطالبات السعوديات، مجلة كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، عدد ٢٤، ١٩٨٨.

٦- سلوى عبدالباقى : خصائص شخصية المدمن بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات نفسية، يناير، ١٩٩٢.

٧- صلاح الدين عبدالقادر محمد : مدى فاعلية العلاج بالتشكيل فى علاج المخاوف الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٩٨٧.

٨- عادل شكرى محمد كريم : دراسة عاملية لقوائم مسح المخاوف و علاقتها ببعض أبعاد الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، ١٩٨٧.

٩- عبدالله جاد محمد عبدالله : الخوف النفسى لدى طالبات التمريض والعاملات بالمهنة وعلاقته ببعض سمات الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط، ١٩٩١.

١٠- عبدالمنعم طلعت عباس : المخاوف الشائعة لدى المراهقين وعلاقتها بأبعاد الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩٢.

١١- عواطف عبدالوهاب بكر : اختبار الخوف للأطفال، فى : أحمد عبدالخالق (محرر) : بحوث فى السلوك والشخصية، الإسكندرية، دار المعارف، المجلد الأول، ١٩٨١.

١٢- لويس كامل مليكة : العلاج السلوكي وتعديل السلوك، القاهرة، مكتبة الأنجلو، الطبعة الثانية، ١٩٩٤.

١٣- ماجدة خميس على إبراهيم : بعض العوامل المرتبطة بالمخاوف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا، ١٩٨٨.

١٤- محمد عبدالظاهر الطيب : اختبار المخاوف (الفوبيات) للأطفال، فى : أحمد عبدالخالق (محرر)، بحوث فى السلوك والشخصية، الإسكندرية، دار المعارف، المجلد الثالث، ١٩٨٣.

١٥- ممدوحة محمد سلامة : مخاوف الأطفال وادراكهم للقبول - الرفض الوالدى، مجلة علم النفس، العدد الثانى، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٨٧.

٦١- نيفين مصطفى زيوار : دراسة فى سيكوديناميات المخاوف لدى عينه من الأطفال، مجلة علم النفس، العدد السادس عشر، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٠.

١٧- وليه، جوزيف، لانج، بيتر : قائمة مسح المخاوف، إعداد: أحمد عبدالخالق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٤.

المراجع الأجنبية

18- **Basha, A, U, :** Fear of success across life span, journal of personality, clinical studies, vol. 14 (1-2),1998, 63-67.

19- **Carr, t, (et, al) :** Pain and fear ratings : clinical implications of age and gender differences, journal of pain, symptom management, vol. 15 (5) ,1998, 305-315.

20- **Cosention, L :** A study of the relationship among death fear and purpose in life, quality of life and psychological, adjustment, DAI - A, 48 101, Jul. 1984, 79

21- **Dimberg, U, & (et, al) :** Fear of snakes and facial reaction : a case of rapid emotional responding, Scandinavian journal of psychology vol. 39 (2),1998, 75-80.

22- **Eigenberber, M :** Fear as a correlate of authoritarianism, psychological reports, vol. 83 (3, pt2), 1998, 1395-1409.

23- **Elbedour, S, & (et, al) :** Children's fears : cultural and developmental perspectives, Behavior research and therapy, vol. 35 (6), 1997, 491-496.

24- **Fillipo, P, & ABD, L :** What is fear, http:// www.lutz – Sanfilippo.com / isffear.html, August 1994 .

25- **Herman, W :** Test Anxiety : emotionality worry, and fear of failuar, DAI-A, 48 103, 1987, 603.

26- **Hodiamant, P :** How normal are anxiety and fear?., International journal of social psychiatry , vol (37) 1, 1991, 43-50.

27- **Kastenbaum R & Aisanbarg, R. :** The psychology of death, springer publishing company , INC., New york , 1972.

28- **Krall, R:** Rape's power to dismember women's lives : personal realities and cultural forms (Anxiety, self - Healing(, DAI - A, 51/ 07, 1991, 2542.

29- **Ollendick, T, & (et, al) :** Fears in American, Australian, chinese, and nigerian children and adolescents : Across cultural study, journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines, vol 37 (2), 1996, 213 - 220

30- **Thayer, P :** Fear of crime and woman : An analysis of a paradox, DAI- A,48/02, 1987, 488.

31- **Waldorf, V, & (et, al) :** What's the fear of using implosion to explore the bodily injury fear complex, journal of behavior therapy and experimental psychiatry, vol 27 (2), 1996, 127- 138.

المصـــــريون فى بلاد الهـــجـــرة المؤقـــتـــة دراسة نفسية

د. محمد حسن غانم

مدرس علم النفس

كلية الآداب ـ جامعة حلوان

مقدمة :

لعل من أهم النتائج التى أثارتها عينة المدمنين المصريين فى أطروحة الباحث للدكتوراه قضية سفر الآباء إلى الخارج ومايجره ذلك من انحراف الأبناء (محمد حسن غانم، ١٩٩٦، ٢٠٦ : ٢٠٨) إذ فرضت الضائقة المالية فى مصر ـ خاصة فى الآونة الأخيرة ضرورة السفر وذلك لسد مطالب أبنائهم أو لتحسين ظروف المعيشة بصفة عامة.

ولعل سفر الآباء قد أحدث مايسمى بتأنيث الأسرة بمعنى أن الأم أصبحت تقوم بدور الرجل والمرأة معاء والأبناء فى أعمار مختلفة مما فجر العديد من المشاكل (سلوى على سليم، ١٩٨٨، ١٢٨: ١٢٩) كما أن على المغترب أن يواجه العديد من المشاكل أهمها ربما وجود اختلافات فى العادات والتقاليد وطرق جديدة الحياة والتفكير والعمل، وبذلك تواجه الأسرة الكثير من الحيرة والاضطراب والقلق بسبب هذا الاختلاف، وعليها مواجهة الحياة الجديدة تحت ظروف اقتضت توافقها النفسى والاجتماعى لمواصلة الحياة بصعوبتها، وذلك تحقيقا للهدف المنشود وهو تحسين المستوى الاقتصادى للأسرة (سامية موسى، ١٩٨٧، ٥٢) ناهيك عن تغيير العديد من القيم الاجتماعية لهؤلاء الأفراد المتواجدون فى الخارج العمل أو العائدين (سهير كامل أحمد، ١٩٩٢، ٢٤: ٣٧)، (على عبد السلام - أحمد عبد الهادى، ١٩٩٦، ١٧٦: ١٩٢)، (وفاء فهيم مرقص، ١٩٨٥، ١٨١).

كما أن السفر والانتقال إلى خارج الوطن معناه أن تفقد الأسرة اصدقائها وعليها ضرورة البحث عن أصدقاء آخرين جدد، وكثيرا ماتجد الأسرة الصعوبات فى تكون صداقات جديدة، وبناء علاقات اجتماعية جديدة (مصطفى فهمى، ١٩٧٦، ١٢٢). فضلا عن صعوبات التكيف مع وطنهم الأم أثناء العودة، إما لقضاء أجازة، أو العودة الاضطرارية لأيا من الأسباب. وقدم أ. د. محمد شعلان نماذج من العيادة النفسية لبعض هؤلاء المصريون الذين يعملون فى بعض الدول العربية وأطلق عليها «الأمراض النفسية «النفطمالية» محمد شعلان، ١٩٨١، ٦٦: ١٩٦) ونتيجة لظروف اقتصادية معينة مرت بها مصر فقد شجعت السفر إلى الخارج، بل ووجهت اهتماما خاصا لمدخرات العاملين بالخارج. وذلك باعتبار كبر حجمها بالمقارنة بموارد النقد الأجنبى المتاحة من المصادر الإنتاجية والخدمية الأخرى (محمد كمال سليمان، ١٩٨٣، ٩٧). ولكن مع اجتياح العراق للكويت فى أغسطس آب ١٩٩٠ وماخلفه ذلك من مآسى تمثلت فى عودة الآلاف اضطراريا وقد تركوا «عرق السنين» هناك، سواء فى الكويت أو العراق أو دول الخليج عموما، خاصة هؤلاء الذين منوا أنفسهم بحياة دائمة فى بلاد الهجرة، وفجأة وبلا سابق انذار تحطم هذا الوهم الجميل الذى نسجوه بأحلامهم وأمانيهم.

لكن مسلسل حرب الخليج الثانية وماجره من تدخلات عسكرية وسياسية فى المنطقة أدى إلى اتجاه العديد من دول الخليج إلى تقليص حجم العمالة الوافدة، وتدعيم الاعتماد على العمالة الوطنية، وكان لحرب الخليج (فبراير ١٩٩١) الأثر الأكبر فى هذا الشأن، فقد ألقت الحرب بتأثيراتها على اقتصاديات دول الخليج التى اشتركت فى دفع فاتورة الحرب والتى تقدر بمليارات الدولارات مما يحتم على المصريين الاستعداد للعودة، وهم بالفعل يعودون اضطراريا بل وتشير أحدى التقديرات إلى أن حجم العمالة العائدة سيتراوح بين ٨٠ - ٤٠ ألف سنويا بمتوسط ٦٠ ألف سنويا وهو مايعنى أن النسبة الكبرى من العمالة المصرية فى الخليج ستعود خلال خمس سنوات. (مصطفى عبد الرازق ١٩٩٦، ٤).

وبصفة عامة فإن مسألة السفر إلى الخارج يحبذها البعض (جمال حمدان، ١٩٨٤: ١٤٤). ويرفضها البعض الآخر ويرى أن خسائرها أفدح بكثير من مكاسبها (سمير نعيم، ١٩٩٣، ج١، ١٤٠: ١٥٣).

وقد اقتضت العديد من الظروف الباحث إلى السفر إلى العديد من الدول العربية مثل الأردن والعراق والمملكة العربية السعودية، وقد عاصر الباحث بنفسه مؤخرا الاتجاه إلى الاستغناء عن العمالة المصرية، وسعودة الوظائف» بل وعدُّ أى وظيفة يشغلها أجنبى وكأنها «شاغرة» حتى يشغلها مواطن من البلد فضلا عن ملاحظة الباحث للعديد من مظاهر التوتر والاكتئاب التى انتابت العديد من المصريين إزاء هذه الاتجاهات الجديدة في السياسة - خاصة هؤلاء الذين يعولون أسرا، ولهم أبناء منتظمون فى مراحل التعليم المختلفة، فضلا عن ارتباط الكثير منهم بمشاريع فى مصر.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فى محاولة رصد سيكوديناميات المصريون المتواجدون بالفعل للعمل فى إحدى دول الخليج، مع مايعانون من صراعات وتوجس من إحتمال العودة نتيجة للعديد من الظروف التى استجدت عقب حرب الخليج الثانية.

مشكلة البحث:

تظهر مشكلة البحث في الجوانب الآتية:

١ـ التعرف على الأسباب التى حدت بالمصريين المتواجدين فى الخارج للعمل إلى السفر.

٢ـ التعرف على طبيعة المشاكل التى يواجهونها فى بلاد المهجر المؤقتة.

٣ـ التعرف على طبيعة المشاكل المتوقع مواجهتها حال عودتهم إلى الوطن.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على العديد من القضايا والمشاكل التى تواجه المصريون المتواجدون فى الخارج للعمل.

تساؤلات الدراسة:

١ـ ماهى الأسباب التى حدت بالمصريين المتواجدين فى الخارج إلى السفر؟

٢ـ ماهى المشاكل التى تواجههم فى بلاد الهجرة المؤقتة؟

٣ـ ماهى السبل التى يواجهون بها هذه المشاكل؟

٤ـ ماهى وجهة نظرهم فى المصريين الذين لم يسافروا مثلهم؟

٥ - ماهى المشاكل المتوقع مواجهتها عقب عودتهم إلى الوطن الأم؟

الإطار النظرى للدراسة:

نستطيع أن نصف الدراسات والبحوث التى أجريت على المصريين فى الخارج إلى ثلاثة أنواع:

أولا - دراسات تناولت المصريين العائدين من الخارج:

نذكر منها دراسة سامية موسى عام ١٩٧٨ والتى أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأمهات اللاتى يعملن ويعمل أزواجهن فى الخارج فى التوافق النفسى، وفى مستوى القلق وفى التوافق الشخصى والاجتماعى عن الأمهات اللاتى يعملن داخل الوطن (سامية موسى، ١٩٧٨).

كذلك أظهرت دراسة فاروق عبده عام ١٩٨٩ إلى وجود صعوبات ومعوقات تواجه أسر العاملين بالخارج عند عودتهم إلى وطنهم الأصلى وذلك للاختلافات المتعددة

بين السائد في وطنهم الأم والسائد في البلاد التي كانوا يعملون بها (فاروق عبده، ١٩٨٩، ١٧٠).

كذلك دراسة (سهير كامل أحمد عام ١٩٩٢) عن «القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى عينة من الأسر المصرية العائدة من المهجر، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن هناك اختلافا واضحا بين الآباء والأبناء بالنسبة للأنساق القيمية عند كليهما (سهير كامل أحمد، ١٩٩٢م، ٢٤: ٣٧).

ثانيا ـ دراسات تناولت المصريين العاملين في الخارج:

نذكر منها دراسة عبد الباسط عبد المعطي عام (١٩٨٤) والذي تناول بالدراسة عينة من المصريين بالكويت وقد أظهرت الدراسة عن معاناتهم للعديد من الضغوط والمشاكل مثل: عدم الرضا عن ساعات العمل، عدم الرضا عن العلاقات الاجتماعية في إطار العمل، عدم الرضا عن نوع العمل مقارنة بالخبرات والمؤهلات (عبدالباسط عبد المعطي، ١٩٨٤، ٤٤: ٤٥) ودراسة «يوسف عبد الفتاح محمد» الذي تناول بالدراسة «الفروق في القيم بين المواطنين والوافدين من الجنسين في دولة الإمارات» وقد أظهرت الدراسة عددا من النتائج منها وجود فروق ذات دلال إحصائية بين المواطنين والوافدين خاصة في القيم المادية والنفسية والعملية والرغبة في الثراء (يوسف عبد الفتاح محمد ١٩٩٠، ٥٧: ٧٢).

ثالثا ـ دراسات تناولت وجهة نظر الشباب في السفر إلى الخارج:

نذكر منها دراسة «سامية حافظ عام ١٩٨٦ والتي تناولت «رؤية الشباب لبعض القضايا الاجتماعية المعاصرة» وكان من بين التساؤلات وجهة نظر الشباب (طلاب الجامعات) في السفر إلى الخارج وقد ذكر ٨١,٨٢٪ من الشباب الذكور موافقتهم على السفر إلى الخارج بصفة مؤقتة في مقابل ٨٠٪ من الإناث، في حين من رفض فكرة السفر والاستقرار في الوطن من الذكور بلغ ١٨,١٨٪ في مقابل ٢٠٪ من الإناث (سامية حافظ، ١٩٨٩، ٨٨: ٩٠) وكذلك دراسة بركات حمزة ١٩٨٨) والذي تناول «تصور طلاب الجامعة المستقبل» وكان من بين التساؤلات الهجرة حيث ذكر الغالبية العظمى من الشباب ٧٣,٩٪ الرغبة في السفر وذلك لغلاء المعيشة في مقابل ١٦,٢٪ من الذكور يؤيدون عدم السفر إلى الخارج و ٣٩,٧٪ من الإناث لايفكرون في السفر إلى الخارج (بركات حمزة، ١٩٩٠، ٢٨٦).

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من الواضح أن الدراسات التي تعرضنا لها في سياق هذه الدراسة قد تناولت دراسة القيم للمصريين العائدين من الخارج باستثناء دراسة عبد الباسط عبد المعطي (١٩٨٤) والتي تناولت عينة من المصريين العاملين بالكويت للتعرف على طبيعة الصعوبات التي تواجههم في عملهم. وهنا تأتي أهمية دراستنا هذه لعدة أسباب:

١ـ إنها تتناول المصريين في الخارج من منظور نفسي.

٢ـ إنها تأتي في ظل قلق الرحيل الإضطراري نتيجة لظروف طرأت في دول الخليج مؤخراً.

٣ـ إن الباحث خبر هذه الظروف ولذا فإن هذه الدراسة إنما تعكس وبصدق مدى إحساس المصريين العاملين بالخارج بهذه الظروف.

إجراءات الدراسة :

أولاً - عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) من الذكور المتواجدين بالفعل خارج الوطن، وقد مكث بعضهم على الأقل من ٤ سنوات إلى ١٥ عاما في بلاد الهجرة المؤقتة.

خصائص عينة الدراسة :

أ - التوزيع من حيث السن:

ويتضح من الجدول أن توزيع السن لدى عينة الدراسة يتراوح من ٢٥ـ٦٠ عاما، وأن أعلى فئة تقع فى الفئة (٣٦ - ٤٠) حيث بلغت ١١ مصرياً أى مايعادل ٣٦,٦٧٪

ويتضح من الجدول أن عدد الممرضين مماثل لعدد

جدول رقم (١)
يوضح توزيع المهنة لدى عينة الدراسة

ف	ك	٪
٢٥ - ٣٠	٢	٦,٦٧٪
٣١ - ٣٥	٣	١٠,٠٠٪
٣٦ - ٤٠	١١	٣٦,٦٧٪
٤١ - ٤٥	٥	١٦,٦٧٪
٤٦ - ٥٠	٤	١٣,٣٣٪
٥١ - ٥٥	٣	١٠,٠٠٪
٥٦ - ٦٠	٢	٦,٦٧٪
مجـ	٣٠	١٠٠٪

ب - التوزيع من حيث المهنة :

جدول رقم (٢)
يوضح توزيع المهنة لدى عينة الدراسة

المهنة	ك	٪
أخصائى طب نفسى	٢	٦,٦٧٪
طبيب نفسى	٤	١٣,٣٣٪
أخصائى اجتماعى	٤	١٣,٣٣٪
أخصائى نفسى	٣	١٠,٠٠٪
ممرض	٥	١٦,٦٧٪
مندوب مبيعات	٤	١٣,٣٣٪
مندوب إعلانات	٣	١٠,٠٠٪
عمال بناء	٥	١٦,٦٧٪
مجـ	٣٠	١٠٠٪

عمال البناء بواقع ١٦,٦٧ ٪ من أفراد العينة، وأن مهنة «أخصائى طب نفسى» بلغت ٦,٦٧ ٪ وهى أقل نسبة.

جـ - توزيع عينة الدراسة من حيث المؤهل الدراسى:

جدول رقم (٣) يوضح توزيع المؤهل الدراسى

المؤهل	ك	٪
ماجستير طب نفسى	٢	٦,٦٧٪
بكالوريوس طب	٢٤	١٣,٣٣٪
بكالوريوس خدمة اجتماعية	٢	٦,٦٧٪
ماجستير خدمة اجتماعية	٢	٦,٦٧٪
ليسانس علم نفس	٢	٦,٦٧٪
ماجستير علم نفس	١	٣,٣٣٪
دبلوم تمريض	٥	١٦,٦٦٪
بكالوريوس تجارة	٥	١٦,٦٦٪
دبلوم تجارة	٣	١٠.ـ ٪
دبلوم صناعة	٢	٦,٦٧٪
بدون مؤهل	٢	٦,٦٧٪
مجـ	٣٠	١٠٠٪

ويتضح من الجدول كيف أن مؤهل «دبلوم تمريض وبكالوريس تجارة» قد بلغ كل منهما ١٦,٦٦ ٪ فى حين أن ماجستير علم النفس قد حصل على ٣,٣٣ ٪ من المجموع الكلى لمؤهلات عينة الدراسة.

د - توزيع عينة الدراسة من حيث الحالة الاجتماعية:

جدول رقم (٤)
يوضح توزيع الحالة الاجتماعية لعينة الدراسة

الحالة الاجتماعية	ك	٪
أعزب	٨	٢٦,٦٧٪
متزوج	١٩	٦٣,٣٣٪
مطلق	٢	٦,٦٧٪
أرمل	١	٣,٣٣٪
مج	٣٠	١٠٠٪

ويتضح من الجدول كيف أن فئة «متزوج» قد بلغت نسبتهم ٦٣,٣٣ ٪ فى حين أن فئة أرمل بلغت ٣,٣٣٪.

ثانيا - أدوات الدراسة:

تم استخدام المقابلة الشخصية وهى أداة يحبذها العديد من العلماء (محمود أبو النيل، ١٩٨٤، الجزء الثانى، ١٢٣)، (فرج طه، ١٩٧٨، ٧٥: ٧٧٦)، (سامية القطان، ١٩٨٥، الجزء الأول، ٦٧). كما أن الباحث قد استخدمها فى أطروحة الماجستير (١٩٩٠، ١٠٩: ١١١) والدكتوراه، (١٩٩٦، ١١٩: ١٢٠).

وتوصلت إلى نتائج جد ثرية. وقد تضمنت المقابلة تساؤلات الدراسة وتمت مع أفراد العينة بصورة فردية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج فى ضوء التساؤل الأول والذى يهدف إلى التعرف على الأسباب التى حدت بالمصريين المتواجدين فى الخارج إلى السفر.

جدول (٥) يوضح أسباب السفر إلى الخارج من وجهة نظر المصريين فى الخارج

المهنة	ك	٪
غلاء المعيشة	١٠	١٧,٨٦
ضعف الراتب	٨	١٤,٢٩
الرغبة فى تأمين مستقبل الأولاد	٦	١٠,٧١
التورط فى بعض المشاريع فى مصر	٤	٧,١٤
الرغبة فى أن يكمل الأبناء تعليمهم هنا	٤	٧,١٤
الرغبة فى الزواج	٤	٧,١٤
الرغبة فى شراء شقة جديدة	١٠	١٧,٨٦
لا عمل فى مصر	٨	١٤,٢٩
لا أدرى (يبدو أن السفر قدر)	٢	٣,٥٧
مج	٣٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول أن غلاء المعيشة والرغبة فى شراء شقة جديدة قد جاءت أولى الأسباب التى دفعت بهؤلاء المصريين إلى السفر إلى الخارج. ولعل غلاء المعيشة يتفق مع ما ذكرته سلوى على سليم /١٩٨٩) وبركات حمزة (١٩٨٨) وسامية حافظ (١٩٨٩)، أما الرغبة فى شراء شقة جديدة فيتفق مع الواقع، حيث تعانى مصر - فعلا - من أزمة إسكان. ورغم صدور قانون لتحديد الإيجارات وترك العلاقة حرة بين الملاك والمستأجر إلا أن الشك مازال يعترى العديد من الملاك والمستأجرين. ولعل هذه المشكلة قد أدركتها الدولة مؤخرا ولذا فقد شجعت إقامة

مدن جديدة مثل القاهرة الجديدة والعبور والشروق إضافة إلى إمداد هذه المدن بكافة الخدمات والتى تجعل المواطنين يستقرون بها (انظر مثلا تحقيق الأهرام ١٩٩٦/١٠/١١ ص ٥).

كما احتل عاملى ضعف الراتب ولاعمل لى فى مصر، المرتبة الثانية من دوافع السفر إلى الخارج. ولعل زيادة الطموحات وتشجيع الدولة للاستثمارات قد فجر لدى العديد من الأفراد الطموحات لتحسين ظروفهم المعيشية، كما أن ضعف الراتب قد يدفع بالأفراد إلى ترك أعمالهم، ناهيك عن وجود اتجاهات جديدة نحو العمل فى الحكومة حيث تغيرت هذه النظرة ولم يعد «الميرى» يحرص المصرى على أن «يتمرغ فى ترابه» أو يمسك بتلابيبه كما كان الاتجاه السائد حتى السبعينات، أما الأسباب الأخرى فقد جاءت لتوضح الصورة أكثر فالذى يضطر إلى السفر والبقاء هناك يكون: إما متورطا فى مشروعات ويرغب فى إكمالها أو يرغب فى أن يعبر بأولاده «عنق الزجاجة» فى التعليم، ونقصد أزمة الثانوية العامة، وأخيرا من يريد الزواج. ذلك أن السفر إلى الخارج يجعل الأمانى تتفتح أمام الشخص وقد ينخدع بالهدوء الظاهرى فيتورط فى مشاريع تجارية أو استثمارية، ويظل هناك أقساط لابد أن يسددها وإزاء ذلك يضطر إلى مواصلة السفر، أو الهروب بأولاده من مأزق التعليم ومشاكله هنا فى مصر مثل ظاهرة ازدحام الفصول والدروس الخصوصية وغيرها من القضايا. كما أن الزواج أصبحت له تكلفته الخاصة والتى ينوء بأعبائها كاهل العديد من الشباب.

وأخيرا يأتى على «ذيل قائمة الأسباب» (لاأدرى) أو أن السفر قدر ومكتوب.

ولعل كل ماسبق يوضح بجلاء الأسباب التى دفعت بالمصريين إلى السفر للخارج.

التساؤل الثانى - المشاكل التى تواجههم فى بلاد الهجرة المؤقتة:

جدول رقم (٦)

يوضح المشاكل التى تواجه المصريين فى الخارج

المشاكل التى تواجه المصريين فى الخارج	ك	٪
١ - فقدان الإحساس بالأمان النفسى	٢٧	١٥,٨٨
٢ - الإحساس بالغربة	٢٤	١٤,١٢
٣ - الصراع مع الآخرين	١٦	٩,٤١
٤ - الخوف من الفصل فى أى وقت	٢٥	١٤,٧١
٥ - القلق على الأسرة فى مصر	١٨	١٠,٥٨
٦ - الخوف من الفشل هنا	٣٠	١٧,٦٥
٧ - شراء الهدايا عند نزول الأجازة	٣٠	١٧,٦٥
مجـ	١٧٠	٪١٠٠

ويتضح من الجدول الآتى:

أن الخوف من الفشل فى الخارج وكذا شراء الهدايا عند نزول الأجازة تعد من المشاكل التى احتلت القائمة. وقد عانى جميع أفراد العينة منهما. واللافت للنظر أنه بالرغم من أن أفراد عينة الدراسة ليسوا حديثى عهد بالسفر وإنما أقل مدة لهم (٥) سنوات إلا أن الإحساس والخوف من الفشل ومايجره من عودتهم إلى مصر قد احتل قائمة الأولويات من همومهم الشخصية، ناهيك عن أن العديد منهم لهم أقارب وأسر وبالتالى لابد من شراء الهدايا أو شراء طلبات محددة تظل الرسائل تذكرهم بها باستمرار ولابد من تلبية هذه المطالب.

وقد احتل «فقدان الإحساس بالأمان النفسى» المرتبة الثانية فى قائمة المشاكل التى تواجه المصريين فى الخارج، إضافة إلى الخوف من الفصل فى أى وقت.. وكلها مشاعر نفسية تعكس بوضوح كم المشاعر الوجدانية التى يحياها المصرى - خاصة فى البلاد العربية، وتحت ظروف عدم الاستقرار، والقرارات الفجائية والتى تطيح بأمنهم النفسى فى أى وقت.

وهكذا تنتظم المشاكل في وتيره واحدة ولعل مشكلة «الدخول في صراع مع الآخرين» تأتى في الترتيب الأخير. ذلك لأن العمل قائم على المنافسة ولابد من إثبات الذات يوميا وإلا فسوف يكون المصير «الفصل» بل ونكر العديد من أفراد العينة أن هذه هى «الضريبة الغربة» «وأسوأ من هذا فإن بعضهم قد دفع الثمن غاليا حين اشترى بثمن غال من صحته وكيانه وكرامته وعلاقاته وأسرته وكانت المحصلة في بعض الأحيان كسبه للنقود وخسارته لنفسه (عبد المنعم محمد بدر ١٩٩٣، ٩٤).

التساؤل الثالث - ماهى السبل التى يواجه بها المصرى المشاكل فى الخارج؟

جدول رقم (٧) يوضح سبل مواجهة المصرى للمشاكل فى الخارج

سبل مواجهة المصرى للمشاكل فى الخارج	ك	٪
١- النفاق	١٨	٪٢٠
٢- المبالغة فى التدين	١٠	٪١١,١١
٣- نشر الشائعات والنميمة	٨	٪٨,٨٩
٤- الأمراض السيكوسوماتية	٦	٪٦,٦٧
٥- السخرية	١٢	٪١٣,٣٣
٦- العزلة والتجنب (التقوقع على الذات)	٦	٪٦,٦٧
٧- أفوض أمرى إلى الله	٥	٪٥,٥٦
٨- مشاهدة التلفاز	١٥	٪١٦,٦٧
٩- القراءة	٢	٪٢,٢٢
١٠- ممارسة الرياضة/ التجول فى الأسواق	٨	٪٨,٨٨
—	٩٠	٪١٠٠

ويتضح من الجدول الأساليب الدفاعية التى تلجأ إليها الشخصية المصرية لمواجهة المشاكل خارج أرض الوطن. وقد اتضح أن سمة «النفاق» «ومشى حالك» قد احتلت قائمة الوسائل، يليها سمة «مشاهدة التلفاز» وهى - إن جاز القول - تعد ميكانيزم للهروب وعدم إعمال العقل، وقد أكد ذلك أن اللجوء إلى القراءة قد حصل على أقل الوسائل. أما السخرية فقد احتلت المكانة الثالثة من الوسائل ولعل موضوع السخرية من الذات ومن الآخر والدلالات السيكولوجية المحتومة المعنى وعلاقتها باللاشعور قد عرفها فرويد (Frevd. s, 1916)، وكذا الأعراض السكوسوماتية من شعور بالصداع الدائم أو آلام فى المعدة.. وغيرها من الأعراض الجسدية والتى يكمن خلفها عوامل نفسية (محمود السيد أبو النيل، ١٩٩٤)، أو لجوء الفرد إلى العزلة، أو التجول فى الأسواق بدون هدف. وكلها حيل هروبية يلجأ إليها المصرى لمواجهة المشاكل فى الخارج. ولعل كل ماسبق يطرح قضية سمات المغترب المصرى. علما بأن الشخصية المصرية قد أثارت العديد من التساؤلات، وإبراز أو إلصاق صفات معينة فى شخصية المصرى المعاصر (أحمد زايد، ١٩٨٩، ٣: ٣٢). وإن كانت الميكانيزمات.. التى يلجأ إليها المصرى فى التوافق خارج وطنه تحتاج إلى مزيد من الدراسة.

التساؤل الرابع - ماهى وجهة نظرهم فى المصريين الذين لم يسافروا مثلهم؟

جدول رقم (٨)
يوضح وجهة نظرهم فى المصريين الذين لم يسافروا بعد

نظرة المصريين الذين لم يسافروا	ك	٪
الحقد والحسد	٢٥	٤٢,٦٧
الاستغلال	١٥	٢٥,٠٠
النفاق	١٤	٢٣,٣٣
الإحساس بالدونية	٦	١٠,٠٠
مجـ	٦٠	٪١٠٠

ويوضح الجدول كيفية إدراك المصريين المغتربين المصريين الذين لم يسافروا بعد لهم. وقد تراوحت هذه النظرة - كما يدركونها - بين الحسد عليهم أو محاولة استغلالهم أو نفاقهم أو الإحساس أمامهم بالدونية وهى كلها أساليب تعكس كم «الإدراك المشوه إلى الآخرين». خاصة وأن هذا الآخر فى التحليل النهائى، ماهو إلا مصرى مثلهم.

التساؤل الخامس ـ ماهى المشاكل المتوقع مواجهتها عقب عودتهم إلى الوطن الأم؟

جدول رقم (٩)

يوضح المشاكل المتوقعة بعد العودة

المشاكل المتوقعة بعد العودة	ك	٪
البطالة وعدم العمل	٣٢	٣٢
مرض أحد أفراد الأسرة أو مرضه بمرض مزمن	٢٠	٢٠
الدخول فى مشاريع فاشلة	٨	٨
صعوبة التكيف مع الأوضاع فى مصر	٢٢	٢٢
فشل الأولاد دراسيا	١٠	١٠,٠٠
الانحراف ـ الأولاد	٤	٤
أخرى	٤	٤
مج	٪١٠٠	٪١٠٠

ويتضح من الجدول توقع المغتربين للمشاكل المتوقع مواجهتها عقب العودة إلى مصر. وقد احتلت مشكلة «البطالة وعدم العمل» الأولوية وإن تعددت الأسباب نتيجة لفصل معظمهم من أعمالهم فى مصر أو توقع حدوث مشاكل صحية من قبيل الإصابة بمرض مزمن كالفشل الكلوى أو ضغط الدم أو السكر نتيجة للضغوط الهائلة التى تعرضوا لها فى الغربة أو الدخول فى مشاريع فاشلة أو فشل الأولاد أو انحرافهم نتيجة للغياب عنهم. ولعل كل ماسبق يعبر عن مدى استبصار هذه الفئة المغتربة بطبيعة المشاكل المتوقع مواجهتها.

المراجع العربية والأجنبية

١ ـ أحمد زايد: المصرى المعاصر مقاربة نظرية وأمبريقية لبعض أبعاد الشخصية القومية المصرية، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد ٢٦، العدد: ٢١ المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ١٩٨٩، القاهرة.

٢ ـ بركات حمزة: تصور طلاب الجامعة المستقبل فى قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى، المجلد الخامس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠، القاهرة.

٣ ـ جمال حمدان: شخصية مصر، عالم الكتب، ١٩٨٤، القاهرة.

٤ ـ سامية موسى: المشكلات النفسية والاجتماعية لبعض الأسر المصرية المقيمة خارج الجمهورية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٧، القاهرة.

٥ ـ سامية القطان: كيف تقوم بالمقابلة الإكلينيكية ـ الجزء الأول، الأنجلو، ١٩٨٥، القاهرة.

٦ ـ سامية حافظ: رؤية الشباب لبعض القضايا المعاصرة، مجلة علم النفس، العدد: ٥١، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٩، القاهرة.

٧ ـ سمير نعيم أحمد: أهل مصر ـ دراسة فى عبقرية البقاء والاستمرار، ج١، مركز أوفست وكمبيوتر المنصورة، ١٩٩٣.

٨ ـ سلوى على سليم: الإسلام والمخدرات ـ دراسة سيسيولوجية لأثر التغير الاجتماعى على تعاطى الشباب للمخدرات، مكتبة وهبة، ١٩٨٩، القاهرة.

٩ ـ سهير كامل: القيم السائدة والقيم المرغوبة لدى عينة من الأسر المصرية العائدة من المهجر، مجلة علم النفس، العدد: ٢١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٢، القاهرة.

١٠ ـ عبدالباسط عبدالمعطى: الهجرة النفطية والمسألة الاجتماعية ـ دراسة ميدانية على عينة من المصريين العاملين بالكويت، مكتبة مدبولى، ١٩٨٤، القاهرة.

١١ ـ عبدالمنعم محمد بدر: الاغتراب وانحراف الشباب العربي، المجلة العربية للدراسات الأمنية، المجلد ٨، العدد ١٦، ١٩٩٣، الرياض ـ السعودية.

١٢ ـ على عبدالسلام على، أحمد عبدالهادى: دراسة نفسية لبعض المتغيرات الشخصية والقيمية للعاملين العائدين من الخارج، مجلة علم النفس، العدد: ٣٧، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦، القاهرة.

١٣ فاروق عبده: التأثيرات الثقافية للأسرة المهاجرة ـ دراسة تربوية، مجلة كلية التربية بدمياط، العدد: ٢، جامعة المنصورة، ١٩٨٩.

١٤ ـ فرج طه: قراءات فى علم النفس الصناعى والتنظيمى، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية، ١٩٧٨م، القاهرة.

١٥ ـ مصطفى فهمى: الصحة النفسية: دراسات فى سيكولوجية التكيف، مكتبة الخانجى، ١٩٧٦، القاهرة.

١٦ ـ مصطفى عبدالرازق: واقع العمالة المصرية فى الخليج: احتمالات وترتيبات العودة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، الأهرام ١/ ١١/ ١٩٩٦م القاهرة.

١٧ ـ محمد شعلان: مصر والعرب وإسرائيل: انعكاسات من العيادة النفسية. الناشر المؤلف، ١٩٨١، القاهرة.

١٨ ـ محمود السيد أبو النيل: علم النفس الاجتماعى، الجزء الثانى، دار الشعب، ١٩٨٤، القاهرة.

١٩ ـ محمود السيد أبو النيل: الأمراض السيكوسوماتية فى الصحة النفسية، دار النهضة العربية، ١٩٩٤، بيروت.

٢٠ ـ محمد كمال سليمان: الجوانب الاقتصادية للهجرة الخارجية المؤقتة للعمالة المصرية، المجلة الاجتماعية القومية، الأعداد ١ : ٣ المجلد: ٢٠، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٨٣، القاهرة.

٢١ ـ محمد حسن غانم: دينامات صورة السلطة لدى المسجونين ـ دراسة نفسية مقارنة ـ رسالة ماجستير غير منشورة ـ آداب عين شمس، ١٩٩٠م.

٢٢ ـ محمد حسن غانم: الديناميات النفسية للاحتياجات ـ الضغوط ومركز التحكم لدى مدمنى المخدرات ـ دراسة حضارية مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، آداب عين شمس، ١٩٩٦.

٢٣ ـ وفاء فهيم مرقص: أثر انتقال القوى العاملة المصرية إلى الخارج على التنمية الصناعية فى مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، آداب القاهرة ١٩٨٥.

٢٤ ـ يوسف عبدالفتاح: الفروق فى القيم بين المواطنين والوافدين من الجنسين فى دولة الإمارات، فى: قراءات فى علم النفس الاجتماعى فى الوطن العربى، المجلد الخامس، الهيئة المصرية العامة للكتاب. ١٩٩٠م، القاهرة.

25- Freu D. S : Wit and its Relation to the Unconcious N.Y.Miffaryard, 1916.

دراسات فى أنثربولوجيا التعلـم

د. وليد كمال القفاص

باحث بالمركز القومى للامتحانات

والتقويم التربوى

مقدمة

تعددت آراء العلماء حول موضوع التعلم الإنسانى واختلفت التصورات النظرية المفسرة له، هذه التصورات يمكن وضعها معاً فى تصنيف ثنائى يشتمل على فئتين أساسيتين: الأولى تمثل التصورات الكمية للتعلم (التى تكتفى بالتعرف على التغير فى السلوك الملاحظ)، والثانية تمثل التصورات الكيفية للتعلم (التى تسعى للتعرف على الفروق فى العمليات المعرفية فى محاولة لتفسير التغير فى السلوك الملاحظ) مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة.

فالتصورات الكمية للتعلم تشمل اكتساب المعلومات، حفظها، إعادة إنتاجها، وتطبيق الحقائق أو الإجراءات، أما التصورات الكيفية للتعلم فتشمل الفهم، وإيجاد معانى جديدة، وتكوين الفلسفة الشخصية Personal Philosophy.

(لويس Lewis، ١٩٩٤: ٢٨٧)

هذه التصورات الكيفية تعد انعكاساً للتطورات الحديثة فى علم النفس المعرفى ونماذج تجهيز المعلومات، والتى تسعى لمواجهة المشكلات التى تحاصر البحث التربوى، مما أسفر عن ذلك ظهور عدد كبير من الدراسات التى تسعى لفهم العمليات العقلية المعرفية المستخدمة فى التعلم الإنسانى.

وتعتبر هذه الدراسات المحاولات الأولى لفحص ما يسمى علم عادات تعلم الإنسان Anthropology of Learning أو علم وصف ظاهرات التعلم Phenomenology of Learning، الخاص بكيفية عمل الطلاب داخل المهام الأكاديمية، العوامل داخل البيئة الأكاديمية التى تؤثر فى طرقهم فى الدارسة، والتغيرات المعرفية التى تحدث لدى الطلاب أثناء سنوات دراستهم.

(كنابر وكرو بلى Knapper & cropley، ١٩٨٥: ١٥٦)

وقد أسفرت هذه المحاولات عن ظهور مجموعة من التصورات التى تحاول أن تصف الطرق المختلفة التى يستخدمها الطلاب فى فهم المعلومات وتكوين المفاهيم والمبادئ، وتعرض الدراسة الحالية لتصورين من هذه التصورات بغرض التحقق من العلاقة بين طرق التعلم (التى وصفها كل من التصورين) وناتج التعلم، وكذلك المقارنة بين صلاحية كل من التصورين فى وصف طرق تعلم الطلاب المصريين، باستخدام التحليل الكيفى لوصف الطلاب لطرق تعلمهم ولاستجاباتهم (الناتج)، وبذلك تتكون الدراسة الحالية من ثلاث دراسات نعرضها فى تتابع كما يلى:

١- مستوى المعالجة (فى ضوء تصور مارتون وسالجو) وعلاقته بناتج التعلم:

الفروق الكيفية فى المعالجة

من أهم الأفكار المطروحة فى بحوث التعلم الإنسانى خلال الربع الأخير من القرن العشرين، فكرة أن الطلاب يتبنون مستويات مختلفة للمعالجة أثناء محاولاتهم دراسة الموضوعات الأكاديمية المختلفة، هذه الفكرة اقترحها فى البداية مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦، فالطلاب ربما يستخدمون إما مستوى سطحى للمعالجة مركزين على مواد التعلم نفسها أو مستوى عميق للمعالجة مركزين على الغرض من المحتوى، بحوث متتالية عديدة أوضحت أن هذا التفرع الثنائى البسيط Simple dichotomy يمكن تعميمه على المجالات الأكاديمية المختلفة.

(ريتشاردسون Richardson، ١٩٩٧: ٣٠١)

ففى خلال عامى ١٩٧٦، ١٩٩٧ أجريت مجموعة من الدراسات فى جامعة جوتينبرج بالسويد، مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦أ، ١٩٧٦ب، سفنسون Sevensson ١٩٩٧، فرانسون Fransson ١٩٧٧، بغرض بحث قراءة وفهم المقالات الأكاديمية، مستخدمة مدخل للبحث يختلف عن المدخل التقليدية التى تعتمد على المخرجات المقاسة كميًا، حيث إنها تبحث كيفية حدوث عمليات التعلم كما يصفها الطلاب.

فقد طلب من الطلاب قراءة مجموعة من المقالات الأكاديمية، وبعد الانتهاء من القراءة طلب منهم الإجابة عن بعض الأسئلة التى تتعلق بالنص، والبعض الآخر يتعلق بكيفية تناول الطلاب للنص، ذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية مع الطلاب، بغرض الكشف عن الفروق الوظيفية فى مستوى المعالجة، والتى من المحتمل أن تفسر الفروق فى ناتج عملية التعلم وقد كشفت نتائج تحليل المقابلات الشخصية - فى جميع الدراسات - عن مستويين مختلفين للمعالجة هما:

المستوى السطحى للمعالجة

Surface - Level Processing

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذى يوجه انتباهه نحو تعلم النص ذاته فى محاولة لحفظ وتذكر التفاصيل والحقائق المعزولة؛ لكى يعيد إنتاج المادة مفضلاً ذلك على فهمها، بما يعنى أنه يكون مضطراً إلى الالتزام باستراتيجية التعلم الصم، مثل هؤلاء المتعلمين ربما يحلون المشكلات لكن بطريقة ميكانيكية، هؤلاء الطلاب يركزون على الكلمات فى النص أكثر من الرسالة الباطنية (المعنى الكامن) Underlying Message.

(مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ أ : ٧)؛
(كنابر وكروبلى Knapper & Cropley 1985 : ١٥٨)،
(روسم وشنك Rossum & Schenk، ١٩٨٤ : ٧٣)

ويذكر وينشتين وهيوم Weinstein & Hume (١٩٩٨ : ٢٤، ٢٥) أن تبنى استراتيجيات التسميع لمهام التعلم يمكن أن تساعد الطلاب فى التركيز على انتقاء وتكرار المعلومات المهمة - من وجهة نظر الطالب - لتزيد الألفة Familiarity والتذكر.

ويحدد إيفانز وهونور Evans & Honour (١٩٩٧ : ١٣٢) خصائص التعلم السطحى كما يلى:

- يهدف ببساطة إلى إعادة إنتاج أجزاء من المحتوى.
- اكتساب الأفكار والمعلومات بسلبية.
- التركيز فقط على متطلبات القياس والتقييم.
- تذكر الحقائق والإجراءات بطريقة روتينية.

- المستوى العميق للمعالجة

Deep- Level Processing

حيث يتبنى هذا المستوى الطالب الذى يوجه انتباهه نحو المحتوى المقصود لمادة التعلم (ما دلالته)؛ أى أنه يجتهد للوصول للمعنى من خلال تبنى موقفاً استنتاجياً من المهمة فى محاولة للوصول إلى هدف المؤلف من النص عن طريق التعرف على الأفكار والمبادئ الأساسية التى تربط المفاهيم، ومناقشة الشواهد والأدلة، وتكوين روابط مع المعلومات السابقة؛ أى أنهم يركزون انتباههم فيما وراء النص.

(مارتون وسالجو Marton & Saljo ١٩٧٦ أ : ٨)
(كنابر وكروبلى Knapper & Cropley، ١٩٨٥ : ١٥٨)؛
(روسم وشنك Rossum & Schenk ١٩٨٤ : ٧٣)

ويذكر وينشتين وهيوم Weinstein & Hume (١٩٩٨ : ٢٩، ٣٣) أن تبنى استراتيجيات التوسيع والتنظيم Elaboration & Organization لمهام التعلم تساعد الطلاب فى التركيز على المعلومات الواردة فى الموضوع الجديد وبناء معنى لها عن طريق ربطها بما تعلموه من قبل، أو استخدام مهارات الاستدلال لتحليلها

وعمل ارتباطات داخلية، فالطلاب لا يمكن أن يكونوا سلبيين عقليًا عند استخدام هذه الاستراتيجيات بل يحتاجون إلى جهد معرفى إضافى ليكونوا فعالين، وبذلك تساعد هذه الاستراتيجيات على توسيع الذاكرة العاملة، وجعل المعلومات الجديدة متاحة للاستخدام فى المستقبل.

ويحدد إيفانز وهونور Evans & Honour (١٩٩٧: ١٢٧) خصائص التعلم العميق كما يلى:

- تهدف إلى فهم المادة المتعلمة.
- تفاعل نشط ونقدى مع محتوى المادة.
- ربط الأفكار الجديدة بالمعلومات والخبرة السابقة.
- استخدام مبادئ التنظيم لتجميع الأفكار.
- ربط الشواهد بالاستخلاصات.
- فحص منطق البرهان.

ويؤكد كريك ولوكهارت Craik & Lockhart (١٩٧٢: ٦٧٥) فى نظرية مستويات التجهيز على هذا التصور الخاص بتسلسل مراحل التجهيز، والذى يشار له غالبا كعمق فى التجهيز depth of Processing، حيث العمق الأكثر يدل على درجة أكبر من التحليل السيمانتى، فبعد أن يتم التعرف على المثيرات فإنها ربما تتعرض لتجهيز أكثر عن طريق الإثراء Enrichment أو التوسيع Elaboration.

ويحدد أيزنك و كين Eysenck & Kean (١٩٩٣: ١٥٠) الفروض النظرية التى اقترحها تصور مستويات التجهيز فيما يلى:

- مستوى أو عمق التجهيز الذى يتعرض له المثير له تأثير جوهرى على القدرة على تذكره.
- مستويات التحليل الأعمق تنتج آثار ذاكره أكثر توسيعاً وأطول دواماً وأقوى مما تفعله مستويات التحليل الهامشية أو السطحية.

ويرى الباحث أن هذا الوصف للفروق النوعية فى كيفية تناول الطلاب لمهام التعلم، يضع هؤلاء الطلاب على متصل أحادى القطب، يتم التقدم عليه من المستوى السطحى للمعالجة، حيث التركيز على التفاصيل، ويستمر التقدم حتى الوصول إلى المستوى الأكثر عمقاً للمعالجة حيث التركيز على مناقشة التفاصيل والشواهد فى محاولة للوصول إلى فهم عام للنص.

الفروق الكيفية فى نواتج التعلم:

فى عام ١٩٧٥ قام سالجو Saljo بتحليل كيفى لإجابات الطلاب عن أسئلة التذكر الحر لمقال أكاديمى بعد دراسته، أسفر هذا التحليل عن تحديد ثلاثة مستويات للناتج هى:

- الإشارة العابرة Mentioning

وفيه يتذكر الطلاب أن المؤلف ناقش مشكلات محددة دون ذكر أية معلومات.

- الوصف Describing

وفيه يقدم الطلاب وصفاً مفصلاً جداً ودقيقاً للمقدمة المنطقية، ثم يتركون الجزء الأكثر أهمية (الاستنتاجات) والتى يمكن التوصل إليها باستخدام مجموعة الحقائق الواردة بالمقدمة.

- التوجه إلى الخاتمة Conclusions - Oriented

وفيه يقدم الطلاب تمثيلاً للمحتوى المقصود، أو لما يرغب المؤلف أن يقوله فى نص محدد، فهو يشتمل على

الأسباب والآثار والاستنتاجات التى يستخدمها المؤلف ليوضح فكرته.

(فرانسون Fransson، ١٩٧٧: ٢٤٩، ٢٥٠)

وقد توصلت دراسات مارتون وسالجو ١٩٧٦ وفرانسون ١٩٧٧ إلى ثلاثه مستويات للناتج مماثلة تماماً للمستويات التى حددها سالجو، مما يؤكد على أن وصف الفروق الكيفية فى ناتج التعلم يتبع نفس النموذج الهرمى الذى حدده سالجو من قبل.

مشكلة الدراسة:

يذكر مارتون وسالجو (١٩٧٦ أ: ٧) أنه إذا وجدت فروقاً كيفية فى ناتج التعلم، فمن الواضح أنه توجد فروق مناظرة فى مستوى المعالجة (بمعنى وجود اختلاف فى الطريقة التى يتناول بها الطلاب مهام التعلم).

وقد تم إجراء مجموعة كبيرة من الدراسات نذكر منها مارتون وسالجو ١٩٧٦ أ، ب، سفنسون ١٩٧٧، فرانسون ١٩٧٧، روسم وشنك Rossum &Schenk ١٩٨٤، بغرض بحث العلاقة بين مستوى المعالجة ومستوى الناتج وقد كشفت نتائجها جميعاً عن وجود هذه العلاقة بالرغم من اختلاف مواد التعلم المستخدمة فى كل منها.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالإضافة إلى مجموعة الدراسات الأجنبية التى سبق ذكرها، هناك دراسة عربية واحدة – فى حدود علم الباحث – هى دراسة مرزوق عبدالمجيد ١٩٩١، والتى أجريت على عينة من طلاب الجامعة فى السعودية، والتى حاولت دراسة العلاقة بين استراتيجية المعالجة ونوعية الأداء (الناتج) من خلال تحليل طرق تعلم الطلاب لقصة أهل الكهف، والتى أكدت نتائجها وجود هذه العلاقة، إلا أن الباحث الحالى يأخذ على هذه الدراسة اعتمادها على قصة أهل الكهف التى سبق لهؤلاء الطلاب دراستها وقراءة الهدف والاستخلاص النهائى منها فيما سبق.

وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق الافتراض الخاص بوجود علاقة بين مستوى المعالجة ومستوى الناتج، باستخدام مقال أكاديمى لم يسبق للطلاب – عينة الدراسة – قراءته من قبل.

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل التالى:

هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين مستويات المعالجة (كما وصفها مارتون وسالجو) ومستويات الناتج (كما وصفها سالجو)؟

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٤٠) طالبا وطالبة من طلاب كليات التربية، منهم (٧٣) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية دبلوم خاص بكلية البنات جامعة عين شمس منهم (٢٣) من الذكور و (٥٠) من الإناث، كلهم من خريجى كليات التربية والتربية النوعية، متوسط أعمارهم (٢٧,٧ سنه) والانحراف المعيارى (٢,٥).

أما باقى عينة الدراسة فكانت من طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية النوعية بينها (٢٩) طالبة بالفرقة الرابعة متوسط أعمارهن (٢٠,٩ سنه) والانحراف المعيارى (٠,٤ سنه) و (٣٨) طالبة بالفرقة الثانية متوسط أعمارهن (١٨,٥ سنه) والانحراف المعيارى (٠,٦٦ سنه).

إجراءات الدراسة :

- قام الباحث بإعداد مقال يتناول فيه اتجاهين رئيسيين لتدريس العلوم هما الاتجاه التسلطى والاتجاه الكشفى موضحاً الفلسفة التى يستند إليها كل من الاتجاهين، مستعرضاً آراء ومواقف مجموعة كبيرة من العلماء حول كل منهما، وموضحاً مميزات وعيوب كل من الاتجاهين، والمشكلات التى تواجه القائم بالتدريس عند تبنى أى من الاتجاهين، وقد تكوّن المقال من ست صفحات.

- طلب الباحث من كل فرد من أفراد عينة الدراسة أن يقرأ المقال – فى جلسة خاصة لكل طالب – وبعد انتهاء الطالب من قراءة المقال، طلب الباحث منه تلخيص المقال، ووضع عنوان له، ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن مستوى الناتج.

- ثم طلب الباحث من كل طالب – فى نفس الجلسة – أن يصف طريقته فى قراءة المقال مستعيناً ببعض العمليات التى تستخدم فى القراءة مع ذكر مثال يوضح كيفية استخدامه لكل عملية، وهذه العمليات هى:

  - تعاملت مع كل جزء من أجزاء المقال بشكل منفصل عن الجزء السابق والتالى.
  - لفت نظرى بعض المعلومات والتفاصيل فحاولت حفظها.
  - أدركت منذ البداية أنه سيطلب منى تسميع المقال فركزت على حفظ بعض الأجزاء التى شعرت بأهميتها.
  - ركزت على الوصول إلى ما يريد المؤلف أن يصل إليه.
  - لفت نظرى أن بعض العلماء ذكروا آراء متناقضه.
  - حاولت تجميع الآراء المتشابهة.
  - شغلنى أن أعرف موقف المؤلف من الآراء المختلفة التى عرضها فى المقال.
  - كثير من الآراء التى تم عرضها لا تتفق مع الواقع التعليمى.

ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن مستوى المعالجة.

- وبعد الانتهاء من التطبيق الفردى على جميع أفراد العينة، والذى استغرق سبعة شهور، قام الباحث بتحليل ملخصات الطلاب وطرقهم التى وصفوها فى القراءة، للوقوف على كل من مستوى الناتج ومستوى المعالجة الخاص بكل طالب، وقد اتضح من هذا التحليل ظهور بعض الحالات التى لم يستطع الباحث تحديد مستوى المعالجة الخاص بكل منها.

- قام الباحث بعرض نتائج التحليل على اثنين من الباحثين(*) المتخصصين فى علم النفس، للتأكد من صدق التحليل الكيفى الذى قام به الباحث، وقد اتفق الباحثان مع الباحث الحالى فى نتائج تحليله لاستجابات (١١٩) فرداً من أفراد العينة بنسبة (٨٥٪) وكان الاختلاف على نتائج تحليله لاستجابات (٢١) فرداً تم الاتفاق على أن لهم مستوى معالجة غير واضح، ولم يحدث أى اختلاف بخصوص مستوى الناتج.

(*) يتقدم الباحث بخالص الشكر لكل من: د. محمد أحمد إبراهيم أستاذ علم النفس المساعد بكلية تربية بنها. و د. صلاح الدين عبدالقادر مدرس علم النفس بكلية التربية النوعية ببنها.

نتائج الدراسة :

للكشف عن العلاقة بين متغيرى الدراسة مستوى المعالجة ومستوى الناتج، تم تكوين الجدول التالى الذى يوضح عدد الأفراد الذين تم تصنيفهم فى كل قسم من أقسام كل متغير من المتغيرين:

جدول (١)
تكرارات الأفراد فى كل من مستويات المعالجة ومستويات الناتج

مستوى الناتج		مستوى المعالجة		
		سطحى	عميق	غير واضح
	الإشارة العابرة	١٢	١٢	١٢
	الوصف	٣	٣	٣
	التوجه إلى الخاتمة	٦	٦	٦

وقد تم الاعتماد على حساب نسبة الأرجحية لمربع كاى Likeliheed- Ratio Chi square بدلاً من الاعتماد على اختبار مربع كاى لبيرسون الذى يتأثر تأثراً كبيراً بحجم العينة، نظراً لأنه (نسبة الأرجحية) يؤدى إلى نتائج أكثر دقة من مربع كاى بخاصة فى حالة العينات الصغيرة والمتوسطة.

(صلاح علام، ١٩٩٣: ٤٥٩)

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية(*) (٩،٨٢) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠،٠٥)، مما يشير إلى عدم استقلالية متغيرى مستوى المعالجة ومستوى الناتج.

(*) تم إجراء هذا التحليل على الحاسب الآلى باستخدام حزمة البرامج الإحصائية المسماة Spss الإصدار (٦).

وللكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم استخدام معامل كرامر للاقتران Cramer's Contingency Coefficient لأنه لا يتأثر بحجم جدول الاقتران وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠،١٩) وهى قيمة ضعيفة على الرغم من أن الاقتران دال إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥).

(سيلكيرك Selkirk، ١٩٨١: ٣١)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات مارتون وسالجو ١٩٧٦ أ، ب، سفنسون ١٩٧٧، فرانسون ١٩٧٧، روسم وشنك ١٩٨٤، ومرزوق عبد المجيد ١٩٩١.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة العمليات العقلية التى يقوم بها كل من الطلاب الذين يتبنون مستوى سطحى فى المعالجة وهؤلاء الذين يتبنون مستوى عميق، حيث يسعى الطلاب ذوو المستوى العميق إلى فهم النص من خلال التناول الناقد لأجزائه وللأفكار المطروحة فيه فى محاولة للوصول إلى مجموعة من الإستخلاصات التى تؤيدها الحجج والشواهد الواردة بالنص وهذا ما يتضح من خلال تعليق أحد الطلاب الذين تبنوا مستوى عميق فى معالجة المقال، وهذا الطالب تم إعتباره توصل إلى أعلى مستوى للناتج (التوجه إلى الخاتمه):

إننا لا نستطيع أن نحكم بأن أحد الاتجاهين التسلطى أو الكشفى فى التدريس أفضل من الآخر فكل منهما يصلح لتحقيق بعض أهداف التدريس، التى لا يمكن الاستغناء عنها، وأيضًا يصعب على كل منهما تحقيق بعض الأهداف الأخرى وكلا نوعى الأهداف مهم ويجب تحقيقه، وهناك بعض الصعوبات التى تواجه كلا منهما وبخاصة الاتجاه الكشفى مما يحد من إمكانية استخدامه بشكل مستمر، فلا يجب أن يعيد كل طالب أكتشاف كل

المعارف كما يقول المؤلف متفقاً مع أوزبل ومختلفاً مع برونر، ولكنى اختلف مع أوزبل فى امكانية حدوث اكتشاف بدون فهم.

ويسعى الطلاب ذوو المستوى السطحى فى المعالجة إلى حفظ أكبر قدر من المعلومات الواردة فى المقال استعداداً لتذكرها فيما بعد، وهذا ما يتضح من خلال وصف إحدى الطالبات لطريقتها فى التعلم.

«بصراحة المقال كان طويلاً والآراء المذكورة فيه كثيرة جداً وأسماء علماء كثير، والوقت لم يكن كاف لحفظها كويس، وشعرت فى النهاية أن المؤلف يريد أن يقول إن الاتجاهين فاشلان فى التدريس، وأدركت أنه بيغير رأيه، وليس له موقف واضح من الاتجاهين».

وقد أدت العمليات العقلية التى يستخدمها كل مجموعة من الطلاب أن (٢٧,٥ ٪) من الطلاب الذين تبنوا المستوى العميق فى المعالجة توصلوا إلى أعلى مستوى الناتج (التوجه إلى الخاتمة) فى حين توصل إلى هذا المستوى من مستويات الناتج (١٢,٨ ٪) من الطلاب الذين تبنوا مستوى سطحى فى المعالجة.

وقد يرجع ضعف العلاقة بين المتغيرين - بالرغم من الدلالة الإحصائية- والذى توضحه قيمة معامل الأقتران لكرامر (٠,١٩) إلى التوجه غير الجاد أو نقص دافعيه بعض الطلاب نحو قراءة المقال، فقد تبين للباحث أثناء مناقشاته مع الطلاب أن بعضهم تعامل مع المقال باهتمام شديد، والبعض الآخر لم يظهروا نفس الدرجة من الاهتمام، اكتفوا بتقليب صفحات المقال ومحاولة التقاط بعض الأفكار بسرعة، ويتضح ذلك من النسبة المئوية للطلاب الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة من مستويات الناتج (٣٦,٣ ٪) من طلاب المستوى العميق فى المعالجة، (٣٨,٥ ٪) من الطلاب الذين تبنوا مستوى سطحى فى المعالجة، إلا أن هؤلاء الطلاب قاموا بوصف طريقتهم العامة فى تعلم أى موضوع جديد مما أدى إلى ضعف العلاقة بين المتغيرين فى الدراسة الحالية.

وتجدر الإشارة إلى أن أغلب الطلاب الذين توصلوا إلى مستوى الوصف (من مستويات الناتج) قد أبدوا انزعاجهم - أثناء المقابلات الشخصية - من كثرة الآراء المتعارضة حول كل قضية من القضايا التى تعرض لها المقال بالرغم من التأييد المنطقى لكل من هذه الآراء، على العكس من طرق عرض الموضوعات الأكاديمية فى الكتب الدراسية والتى يتبنى فيها المؤلف عادة رأيا واضحاً يسعى لإثباته طوال المقال مع ذكر الحجج المؤيدة له فقط، مما أدى إلى إحساس هؤلاء الطلاب بالتشتت فاضطروا لحفظ أجزاء المقال دون تجميع أو تفنيد لها.

٢- استراتيجية التعلم (فى ضوء تصور باسك) وعلاقتها بناتج التعلم:

استراتيجيات التعلم:

باستخدام تقنيات بحثية مختلفة - عن تلك التى استخدمها مارتون وسالجو وزملاؤهم - قدم عالم النفس البريطانى باسك Pask ١٩٧٦ بعض الأفكار حول الطرق المختلفة التى يحاول بها الطلاب أن يشيدوا أبنية لتفسير المفاهيم والظواهر التى يدرسوها، حيث تتضح إستراتيجيات التعلم من تعليقات وإجابات المتعلم- عند استخدام استراتيجية التدريس المرتد-، أو من خلال متابعة تقدم الطالب أثناء تعلمه بواسطة عمل سلسلة من الأزرار الكهربائية، التى تظهر عن طريق الإضاءة ما هى مهمة تعلمه الحالية.

وقد قام باسك Pask بدفع الطلاب العمل من خلال إستراتيجياتهم الخاصة فى التعلم، ومن خلال تطبيقاتهم تم الكشف عن استراتيجيتين متناقضتين للتعلم، وقد أطلق عليهم باسك كلى Holist ومتسلسل Serialist.

(باسك Pask ١٩٧٦)

ويشير باسك Pask (١٩٧٦ : ١٣٠) إلى أن الكلى يستوعب المعلومات من موضوعات متعددة لكى يتعلم الموضوع الاساسى، بينما نجد المتسلسل لا يتحرك إلى موضوع آخر إلا حينما يكون مركزاً تماما على الموضوع الذى يدرسه الآن، فالكليون يميلون إلى أن يكتشفوا وصفا شاملا للموضوعات، بينما نجد المتسلسلين يصفون فقط الموضوع الذى يشيدون له نموذجاً تفسيرياً.

ويذكر دينيس تشيلد (١٩٨٣ : ٢٣٦) أن باسك يميز بين من يجيدون النظر للأشياء كأجزاء من كل (الكليون)، وبين من يجيدون نظم المشكلات الفرعية فى سياق (ذو التفكير المسلسل)، ويبدو التمييز واضحا فى الأشخاص الذين يحاولون دراسة مواد جديدة، حيث يفضل بعض الأشخاص أن يجول حول المجال يستشعره ويقفز حوله ككل قبل النزول إلى التفاصيل، على حين أن البعض الآخر يفضل متابعة عدد من الخطوط التفصيلية قبل محاولة تكوين صورة عامة للموضوع.

فالمتسلسل يميل إلى معالجة المعلومات أو تجهيزها فى أجزائها المكونه، أما الكلى فيميل إلى أن يحتفظ بتصور عام للموضوع، فهما يعكسان ميلا فردياً للاستجابة لمهمة التعلم إما بأستراتيجية كلية Holistic strategy تسعى للتحقق من الفروض (Hypothesis - Led) أو بإستراتيجية مركزة Focused strategy تتميز بالعمل خطوة بخطوة.

(راينر وريدينج Rayner & Riding، ١٩٩٧ : ١٠)

ويذكر شمك Schmeck ١٩٨٨ أن الأفراد المتسلسلين يركزون انتباههم على تذكر التفاصيل فلهم اهتمام بالتفاصيل والإجراءات والطرق المناسبة للعمل، أما الكليون فيوجهون انتباههم نحو عمل مسح يقود إلى تكوين انطباعات عامة Global Impressions.

فى (سادلر Sader، ١٩٩٧ : ٥٥)

ويصف مارتون Marton (١٩٨١ : ٣٢٥) المتسلسل بأنه يسير خطوة بخطوة، ويقدم فروضا بسيطة، ويركز على صفة واحدة للمهمة، أما الكلى فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة فى نفس الوقت.

ويرى باسك Pask (١٩٧٦ : ١٣٣) أنه لو توافرت شروط الفهم الدقيق، سواء بالفصل أو الدراسة الذاتية، فستجد بعض الطلاب يميلون إلى أن يعملوا مثل الكليين «متعلمين بالفهم» Comprehension Learners وآخرين مثل المتسلسلين «متعلمين بالعمليات» "Operation Learners".

والمتعلمون بالفهم يلتقطون صورة عامة للموضوع، فهؤلاء الأفراد لديهم القدرة على وصف العلاقة بين الموضوعات، وذخيرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الوصف الفعال.

أما المتعلمون بالعمليات فيلتقطون قواعد، طرق، تفصيلات، لكن غالبا يكونون غير دارين كيف أو لماذا تم اعدادهم معا ؟. فهم فى الغالب لهم صورة عقلية متفرقة

(متباعدة) للمادة، ويتعلمون باستخدام خطط تعسفية، وتخبرتهم المعرفية تشمل عمليات بناء الاجراء الفعال، وكل من عمليات بناء الوصف وبناء الاجراء شرط أساسى لفهم أى موضوع.

ويذكر باسك Pask (١٩٧٧) أن مصطلح التعلم بالفهم يستخدم لوصف عملية التعلم المهتمة ببناء أوصاف لما أمكن معرفته، والتعلم بالعمليات هو المصطلح المقابل الذى يستخدم لوصف عملية التعلم المهتمة بفهم التفاصيل الاجرائية، والميل إلى استخدام أى من استراتيجيات التعلم (بالفهم – بالعمليات) يؤدى إلى أحد أمراض التعلم Learning pathologies، فالتعلم بالفهم الذى لا يعتمد على التمكن الاجرائى يؤدى إلى التجول حول الفكرة Globe Trotting والتعلم بالعمليات الذى يكون غير مصاحب بفهم التشابهات الحقيقية بين أجزاء الموضوع يؤدى إلى عدم البصيرة "Improvidence".

فى (انتوستل Entwistle ١٩٧٨ : ٢٥٧)

ويرى دانيال Daniel (١٩٧٧: ٩٢) أن التعلم الفعال يجب أن يكون متنوعا يربط كلا النمطين، فالمتعلم بالعمليات الخالص يستطيع فقط أن يصعد عمودياً على مخطط المجال بدون أن يكون قادراً على نقل فهمه إلى مناطق أخرى، بينما المتعلم بالفهم الخالص يكون جوابا سطحيا بلا امعان، فيرى تشابهات فى كل مكان لكنه يكون غير قادر على استخدام أى مفهوم بشكل اجرائى.

ويؤكد باسك Pask (١٩٧٧) على أهمية التنوع فيذكر أن الطالب المتنوع يكون غير ميال للتجوال الأبله حول الفكرة، فهو بالتأكيد يبنى أوصافا لما أمكنه معرفته عن طريق استخدام الاستدلال، لكنه يخضع الفروض للاختبار، ويتحقق اجرائيا من صدق التشابه والقيود على قابليتها للتطبيق، كما أنه من الصعب أن يفشل فى أن يرى أن قطاعا من المعلومات (التى تم التمكن منها إجرائيا) مشابهة لقطاع آخر سبق تعلمه.

فى (انتوستل Entwistle ١٩٧٨ : ٢٥٨)

ويشير سادلر Sadler (١٩٩٧: ٥٥) إلى أن التكامل بين الأداء الكلى والمتسلسل ينتج إستراتيجية مرنة تمثل الأداء العقلى التام Whole - brain functioning، وهو المفضل عن كل من الأداء الكلى أو التحليلى.

ويرى الباحث أننا نستطيع أن نصف إستراتيجيات التعلم عند باسك على أنها، طبقتين منفصلتين متضادتين يتم تواجد المتعلم فى كل منهما بالتبادل حسب متطلبات المهمة، كما وصفهما باسك (١٩٧٦ : ١٣). Mutually " Exclusive Classes.

فكل طالب لديه ميل للتواجد بشكل أكثر فى إحدى الطبقتين، ويتحرك فيها بكفاءة، إلا أنه أحيانا يتواجد فى الطبقة الأخرى، وإن كان لا يستطيع التحرك فيها بنفس الكفاءة.

كما أن انعدام تواجد الطالب فى أحدى الطبقتين يؤدى إلى اصابته بأحد أمراض التعلم، فإنعدام الأداء المتسلسل يؤدى إلى الكلية المفرطة (مرض التجوال حول الفكرة)، وانعدام الأداء الكلى يؤدى إلى التسلسل المفرط (مرض عدم البصيرة).

وهناك فئة من الطلاب لديهم ميل إلى التواجد فى كلا الطبقتين بالتساوى، وكذلك لديهم القدرة على التحرك فى أى منهما بكفاءة عالية، وهؤلاء هم الطلاب المتنوعون أصحاب طريقة التعلم الأكثر تفضيلا.

مشكلة الدراسة :

ظل علماء النفس لعدة عقود ينظرون إلى التعلم بوصفه تغيراً في السلوك الملاحظ الناتج عن الممارسة ومع تزايد سيادة الاتجاه المعرفي، لم ينكر علماء النفس المعرفيين أن التعلم هو تغيير في السلوك الملاحظ لكنهم يرون أن هذا التغير ناتج عن التغير في البناء المعرفي للفرد من حيث كم المعرفة وكيفية تنظيمها.

(فتحى الزيات، ١٩٩٥، ٣١٥)

وفي محاولة للكشف عن العلاقة بين ناتج التعلم واستراتيجية التعلم التي يتبناها طلاب الجامعة البريطانيين أجرى باسك ١٩٧٦ دراسة أوضحت نتائجها وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد أية دراسة أخرى – في حدود علم الباحث– اهتمت بدراسة العلاقة بين استراتيجية التعلم (في ضوء تصور باسك) وناتج التعلم، بالرغم من اهتمام العديد من الباحثين بأفكار باسك عن التعلم وتضمينهم لتصوره في نماذجهم التي وضعوها لوصف التعلم الإنساني فيما بعد مثل أنتوستل Entwistle، بيجز Biggs، وشمك Schmeck.

(وليد القفاص، ١٩٩٣: ٣٦–٥٠)

وعلى ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من صدق الافتراض الخاص بوجود علاقة بين استراتيجية التعلم ومستوى الناتج.

وتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي :

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين استراتيجيات التعلم (كما وصفها باسك) ومستويات الناتج (كما وصفها سالجو) ؟

عينة الدراسة :

أجريت الدراسة الحالية على نفس العينة التي تم اجراء الدراسة الأولى من هذه السلسلة عليها، والتي تكونت من (١٤٠) طالباً وطالبة من طلاب كليات التربية.

إجراءات الدراسة :

– تم استخدام نفس المقال المستخدم في الدراسة الأولى من هذه السلسلة من الدراسات.

– في نفس الجلسة التي أجريت لكل طالب، والتي قام فيها الطالب بقراءة المقال ثم تلخيصه ووضع عنوانا له، قام الطالب بوصف طريقته في التعلم مسترشداً ببعض العمليات المستخدمة أثناء القراءة (والتي ترشد الباحث إلى تحديد استراتيجية التعلم في ضوء تصور باسك)، حيث تجدر الإشارة إلى أنه قد تم تحليل استجابات نفس الطلاب في ضوء تصور مارتون وسالجو في الدراسة الأولى وفي ضوء تصور باسك في الدراسة الثانية، وهذه العمليات هي:

– حاولت دراسة كل فقرة من فقرات المقال جيداً قبل الانتقال للفقرة التالية.

– ركزت على حفظ بعض الأجزاء التي شعرت بأهميتها.

– أحسست أن المقال يتكون من مجموعة من المقاطع التي لا تربط بينها أي علاقة.

– حاولت أن آخذ فكرة عامة عن المقال في البداية.

– شعرت أن أجزاء المقال تشمل آراء متعارضة فركزت على هذه الاختلافات.

– أحسست أن المؤلف لم يصل إلى نتائج منطقية بعد عرضه للآراء المختلفة.

- كل ما شغلنى أثناء القراءة أن أصل إلى الرأى النهائى لمؤلف المقال بصرف النظر عن الآراء المعروضة.

ذلك حتى يتمكن الباحث من الكشف عن استراتيجية التعلم.

- وبعد الانتهاء من التطبيق الفردى وتحليل الاستجابات، تم عــرض نتــائج التــحليل على أثنين من البــاحــثين المتخصصين فى علم النفس، للتأكد من صدق التحليل الكيفى الذى قام به الباحث، وقد أتفق الباحثان مع الباحث الحالى فى نتائج تحليله لاستجابات (١٣٨) فرداً من أفراد العينة بنسبة (٩٨,٦٪)، وكان الاختلاف على نتائج تحليل استجابتى طالبين تم الأتفاق على أن لهما إستراتيجية تعلم غير واضحة، ولم يحدث أى أختلاف بخصوص مستوى الناتج كما سبق أن ذكرنا فى الدراسة الأولى.

نتائج الدراسة :

للكشف عن العلاقة بين متغيرى الدراسة إستراتيجية التعلم ومستوى الناتج، تم تكوين الجدول الحالى الذى يوضح عدد الأفراد الذين تم تصنيفهم فى كل قسم من أقسام كل متغير من المتغيرين:

جدول (٢) تكرارات الأفراد فى كل من استراتيجيات التعلم ومستويات الناتج

مستوى الناتج		استــــتراتيجية التعـــلم				
		التجول حول الفكرة	الكلية	التنوع	التسلسل	غير واضح
	الإشارة العابرة	٢	٢	٢	٢	٢
	الوصـــــف	–	–	–	–	–
	التوجه إلى الخاتمة	–	–	–	–	–

وقد تم استبعاد التكرارات الخاصة باستراتيجية التعلم غير الواضحة من التحليل التزاماً بتحقيق شروط اختبار مربع كاى التى تنص على أنه لا يجب أن تقل التكرارات المتوقعة عن (٥) فى أكثر من ٢٠٪ من الخلايا.

(عبد الرحمن عدس، ١٩٩٧: ١١٧)

(زكريا الشربينى، ١٩٩٠، ١٥٧)

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية لمربع كاى (٢٥,٦٥) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) بدرجات حرية (٦)، مما يشير إلى عدم استقلالية متغيرى استراتيجية التعلم ومستوى الناتج.

وللكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم استخدام معامل كرامر للاقتران الذى بلغت قيمته (٠,٣١) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١).

(سيلكيرك Selkirk، ١٩٨١: ٣١)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باسك ١٩٧٦، وتؤكد على أن الفروق فى مستوى الناتج ترجع إلى الفروق فى استراتيجيات التعلم التى يستخدمها الطلاب.

وباستخدام مربع كاى لعينة واحدة للمقارنة بين تكرارات استراتيجيات التعلم فى كل مستوى من مستويات

الناتج منفرداً، أوضحت نتائجه عدم وجود فروق بين استراتيجيات التعلم (التجول حول الفكرة (أحد أمراض التعلم) – الكلية – التنوع – التسلسل) فى مستوى الإشارة العابرة، وبالرغم من أن هذه النتيجة تتفق مع التجول حول الفكرة؛ حيث يسعى هؤلاء الطلاب إلى تكوين فكرة عامة سريعة عن موضوع المقال دون بذل أيه محاولة لاستيعاب التفاصيل الواردة بالمقال، كما أنها تتفق إلى حد ما خصائص الاستراتيجية الكلية، والتى توقف (١٦) فرداً من إجمالى الأفراد الذين تبنوا هذه الاستراتيجية بنسبة (٥٥٪) عند هذا المستوى (الإشارة العابرة) من مستويات الناتج، حيث يسعى الأفراد الذين يتبنوا هذه الاستراتيجية الكلية إلى تكوين انطباع عام عن موضوع المقال ثم يبدأون فى دراسة التفاصيل؛ إلا أنه من الواضح أن هذه المجموعة من الطلاب اكتفوا بتكوين الانطباع العام أو أن محاولتهم لدراسة التفاصيل لم ترق بهم لمستوى الوصف (المستوى الثانى من مستوى الناتج) نتيجة لعدم الاكتراث أو طول المقال مع نقص دافعيتهم لدراسته كاملاً بجدية، وبالرغم من أن عدد الطلاب المتنوعين الذين توقفوا عند هذا المستوى من مستويات الناتج يشكلون نسبة (٢٧ ٪) فقط من إجمالى الطلاب المتنوعين إلا أن هذا العدد (١٧) فرداً استوقف الباحث طويلاً أثناء المقابلات الشخصية وأثناء التحليل، وانتهت ملاحظات الباحث إلى تقسيم هؤلاء الطلاب إلى عدة مجموعات: المجموعة الأولى (١٢ فرداً) أصيبوا بحالة من التشويش أثناء قراءتهم للمقال نتيجة تعجلهم فى وضع فروض مع بدايات قراءتهم للمقال، ولم يستطيعوا إثبات أغلبها، حيث لم تؤيد الآراء الواردة فى المقال بعد ذلك، أى من هذه الفروض فلا هم استطاعوا الوصول إلى استخلاص عام من المقال، ولا عكفوا على دراسة التفاصيل بمعزل عن بعضها، وقد اتضح للباحث ذلك من خلال تعليق أغلبهم بأنهم كانوا بحاجة إلى قراءة المقال أكثر من مرة، لأن الخط الذى سار فيه المقال لم يكن كما توقعوا، أما المجموعة الثانية وقد بلغ عددهم ثلاثة أفراد، فقد اتضح من تعليقاتهم أن أهم ما شغلهم أثناء قراءتهم للمقال هو جدوى هذا الإجراء وأهميته وعائدة عليهم مما يؤكد على نقص دافعيتهم نتيجة إحساسهم بعدم أهمية المقال بالنسبة لهم، أما المجموعة الثالثة والتى كان عددها فردين فقط فقد أشاروا إلى أن كثرة الآراء والتفاصيل و أسماء العلماء الواردة فى المقال أوحت إليهم أن المطلوب تكوين انطباع عام فقط مثلما يحدث عند قراءة المقالات فى الصحف اليومية، أما الطلاب المتسلسلين الذين توقفوا عند مستوى الإشارة العابرة (المستوى الأول من مستويات الناتج) فقد اتضح من تلخيصاتهم للمقال (بالرغم من طولها) حدوث خلط وتشويش بين أسماء العلماء، وكذلك الأفكار الواردة فى المقال فكانت الملخصات عبارة عن عناوين رئيسية للموضوعات المطروحة فى المقال مع ذكر تفاصيل خطأ تحت كل من هذه العناوين فتم تصنيفهم فى مستوى الإشارة العابرة.

وفى مستوى الوصف أوضحت نتائج اختبار مربع كاى لعينة واحدة للفروق بين تكرارات استراتيجيات التعلم (الكلية – التنوع – التسلسل) أن قيمة مربع كاى كانت (١٦,٣٥) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠١) حيث شكل المتنوعون نسبة (٥٣٪) من إجمالى طلاب هذا المستوى يليهم المتسلسلون بنسبة (٣٩٪) فى حين شكل الكليون نسبة (٨٪) وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع خصائص هذه الاستراتيجيات، حيث يجمع التنوع بين

خصائص الكلية والتسلسل فكان من الطبيعى أن يستطيعوا تقديم وصف جيد للأفكار الواردة بالمقال ذلك بالرغم من أنهم لم يتمكنوا من تقديم استخلاصات واضحة لما ورد بالمقال مما قد يرجع إلى تصورهم أن المطلوب هو استرجاع المقال كما هو أو على الأقل أغلب الأفكار والأراء الواردة فيه، أما بالنسبة للطلاب المتسلسلين فهم ميالين إلى دراسة التفاصيل الجزئية جيداً قبل تكوين استخلاص عام وهو ما لم يتمكن أغلبهم منه نتيجة لطول المقال وكثرة الأفكار المطروحة فيه، وقد انعكس ذلك على أن عدد الطلاب المتسلسلين الذين توقفوا عند هذا المستوى من مستويات الناتج شكلوا نسبة (٤٩٪) من إجمالى الطلاب المتسلسلين، أما عن الطلاب الكليين فكان من الطبيعى أن يندر وجودهم عند هذا المستوى من مستويات الناتج حيث تمثل دراسة التفاصيل الاهتمام الثانى عندهم بعد تكوين الانطباع العام، وتجدر الاشارة إلى عدم توصل أى من الطلاب المصابين بمرض التجوال حول الفكرة إلى هذا المستوى (الوصف) من مستويات الناتج كنتيجة لعدم محاولة هؤلاء الطلاب التعرض للتفاصيل الواردة بالمقال.

وتشير نتائج اختبار مربع كاى لعينة واحدة فى مستوى التوجه إلى الخاتمة (أعلى مستوى من مستويات الناتج) إلى وجود فروق دالة بين استراتيجيات التعلم (الكلية - التنوع - التسلسل) حيث بلغت قيمة مربع كاى (٩,٥) وهى دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث يشكل الطلاب المتنوعون (٥٧,٥٪) من أجمالى الطلاب الذين توصلوا إلى هذا المستوى من مستويات الناتج، يليهم الكليون الذين يشكلوا نسبة (٢٧,٣٪) وأخيراً المتسلسلون الذين يشكلون نسبة (١٥,٢٪) من أجمالى الطلاب الذين وصلوا لهذا المستوى من مستويات الناتج، وترجع هذه النتيجة إلى خصائص استراتيجية التنوع التى تسعى إلى الوصول لاستخلاصات عامة مع الإلمام بالشواهد والتفاصيل والحجج التى تؤيد هذه الاستخلاصات، حيث يقوم هؤلاء الطلاب بدراسة ناقدة للأفكار المطروحة بالمقال فى محاولة لتجميع هذه الأفكار وتنظيمها وصولاً للخلاصة المؤيدة بالحجج والأسانيد.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج تحليل البروتوكولات فى الدراسة الحالية لم تسفر عن الكشف عن أى من الطلاب المصابين بمرض عدم البصيرة (الشكل المتطرف لاستراتيجية التسلسل)، وقد يرجع ذلك إلى ارتباط موضوع المقال المستخدم فى السلسلة الحالية بالتخصص الدراسى للطلاب أفراد العينة.

كما يود الباحث أن يشير إلى أن التحليلات الحالية أوضحت أن العوامل الدافعية توجه إلى حد كبير استراتيجية التعلم التى يتبناها الفرد أثناء دراسته لموضوع جديد، بل يمكننا ملاحظة أن هذه العوامل الدافعية تشكل نسبة كبيرة من التباين فى مستوى الناتج، وهو ما يجب مراعاته ووضعه موضع البحث والاهتمام، لأنه لم يكن من اهتمامات الدراسة الحالية.

٣- الفحص الأمبريقى لصلاحية كل من تصورى مارتون وباسك فى وصف طرق تعلم الطلاب المصريين

مقدمة :

فى الدراستين الأولى والثانية من دراسات هذه السلسلة تم عرض تصورين من التصورات الكيفية التى تحاول أن تصف الطرق المختلفة التى يستخدمها الطلاب فى أثناء تعلم موضوعات جديدة، وتسعى الدراسة الحالية

إلى المقارنة بين صلاحية التصورين في وصف طرق التعلم التي يستخدمها طلاب الجامعة، في ضوء مجموعة من المحكات التي اقترحها الباحث:

وتجدر الإشارة إلى أنه لا توجد أية دراسة – في حدود علم الباحث – سعت إلى المقارنة بين تصورين من التصورات التي تصف عمليات واستراتيجيات التعلم باستخدام التحليل الكيفي لاستجابات الطلاب.

محكات المقارنة:

١- قدرة النموذج على وصف طرق تعلم أكبر عدد من الطلاب:

أشارت نتائج التحليل الكيفي لاستجابات الطلاب في دراسة فرانسون Fransson ١٩٧٧ إلى وجود مستويين للانتباه، بالإضافة إلى مستويين للمعالجة، فنجد داخل كل مستوى للمعالجة بعض الطلاب يعملون بتركيز شديد، بينما آخرون بدا أنهم مقتنعون بتكوين انطباع عام.

ويرى الباحث أن هذه الملاحظة التي توقف عندها فرانسون، والتي ربما لم يلتفت إليها مارتون وسالجو – بالرغم من ظهور عدد من الحالات تم تصنيفهم وفقًا لمستوى المعالجة إلى غير واضح في كل من دراستيهما – تؤكد على عدم قدرة هذا التصور على وصف طرق تعلم جميع الطلاب.

وبالرغم من أن نتائج التحليل الكيفي لاستجابات الطلاب أثناء التدريس المرتد في دراسة باسك ١٩٧٦ لم تسفر عن ظهور أية حالة تبنت استراتيجية تعلم غير واضحة، إلا أن تكرار التجربة على عينات أخرى ربما قد يسفر عن ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تهدف إلى المقارنة بين صلاحية كل من التصورين في وصف طرق تعلم جميع الطلاب المصريين، فكان ذلك هو المبرر لاتخاذ هذا المحك والذي يعني تفضيل التصور الذي نستطيع من خلاله وصف طرق تعلم أكبر عدد من الطلاب المصريين، والذي يعني أن هذا التصور أكثر شمولاً في وصف طرق تعلم هؤلاء الطلاب.

٢- ثبات طريقة التعلم رغم اختلاف محتوى المهمة:

تذكر برومبي Brumby (١٩٨٢: ٢٤٥) أن بعض الباحثين يعتقدون أن طريقة التعلم ربما ترتبط بمحتوى المهمة أكثر من كونها خاصية ثابتة لدى الطلاب، في حين يؤكد أغلب الباحثين على الثبات النسبي لاستراتيجيات التعلم.

وقد قامت برومبي Brumby ١٩٨٢ بإجراء دراسة بغرض المقارنة بين استراتيجيات تعلم طلاب البيولوجي في إحدى الجامعات البريطانية لثلاث مهام، اثنتان منهما مرتبطتان بالمحتوى الدراسي (مشكلة المناعة – مشكلة الصخور) والثالثة متحررة من المحتوى (مهمة الشكل البياني)، وقد تم تحليل استجابات الطلاب في ضوء مكونين أساسيين هما: أسلوب إدراك المشكلة (متسلسل، كلي، متنوع)، وأسلوب الدمج في البنية المعرفية الراهنة (تعني به تفسير وجود الشكل على هذه الصورة) وقد تم تصنيف الطلاب وفقًا لأسلوب الدمج إلى طلاب ذوي مستوى عال من الدمج (وهم الطلاب الذين استطاعوا تقديم تفسير) وطلاب ذوي مستوى منخفض من الدمج

(وهم الطلاب الذين وصفوا الشكل بدون تقديم أي سبب أو تفسير)، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود تطابق بين أساليب الإدراك للمهام الثلاث.

وتنطلق الدراسة الحالية في اتخاذها لهذا المحك من افتراض ثبات طريقة التعلم رغم اختلاف محتوى المهمة، هذا الثبات الذي يؤدي إلى ارتفاع قيمة معامل الارتباط بين طريقة تعلم المقال - وفقًا لأي من التصورين - وطريقة تعلم المهمة الأخرى ذات المحتوى المختلف، بما يعني أن التصور الذي يقودنا إلى قيمة أعلى لمعامل الارتباط هو التصور الذي يصف طرق التعلم الأكثر ثباتاً.

٣- التحسن في طريقة التعلم كنتيجة للتقدم في سنوات الدراسة:

يشير شمك Schmeck (١٩٨٢ : ٧٥) إلى أن الأسلوب العميق في المعالجة يتطلب قدراً مناسباً من المعرفة السابقة والمهارات التفسيرية لفهم ما يقصده المؤلف، وتؤكد نتائج دراسة بيجز Biggs ١٩٨٥ على وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين خبرة الفرد والمستوى العميق في المعالجة، هذا فيما يتعلق بخبرة الفرد السابقة بموضوع المقال، والتي قد تحدث نتيجة للتقدم في سنوات الدراسة، أو نتيجة للمطالعات والاهتمامات الخاصة.

وفي دراسة ريتشاردسون Richardson والتي هدفت إلى المقارنة بين الطرق التي يتخذها الطلاب الراشدين mature والطلاب غير الراشدين، أوضحت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين العمر ودرجات الأسلوب العميق، في حين أوضحت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين العمر ودرجات الأسلوب السطحي.

(سادلر وتسانج Sadler & Tsang، ١٩٩٨: ٨٤، ٨٥)

أما عن الفروق بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة في طرق التعلم، فقد أوضحت نتائج دراسة جراشا Grasha ١٩٧٩ وجود فروق بارزة notoble differences بين طلاب الفرقتين الثانية والرابعة بالجامعة، حيث تميز طلاب الفرقة الرابعة بتبني الطرق الأكثر تفصيلاً.

في (جراشا Grasha، ١٩٨٢: ٨٢)

ويذكر بوساتو وآخرون Busato et al (١٩٩٨ : ٤٢٩) أنه لا تتوافر معلومات كثيرة عن طرق تعلم الطلاب في سنوات لاحقة، أو عن نمو هذه الطرق خلال تقدم الطلاب في سنوات دراستهم، فهناك عدد قليل من الدراسات النمائية التي اهتمت بالتغير في طرق التعلم (ديبلهوفر Dippelhofer ١٩٨٩، جيجر وبنتو Geiger & Pinto ١٩٩١، واتكنز وهاتي Watkins & Hattie، ١٩٨٥) حيث سجلت نتائج دراسة ديبلهوفر ١٩٨٩ ارتباطاً موجباً قوياً دالاً إحصائياً بين التقدم في سنوات الدراسة والمستوى العميق في المعالجة، على عينة من طلاب النمسا وألمانيا ويوغوسلافيا عبر تسعة فصول دراسية، في حين لم تتوصل دراسة بنتو وجيجر Pinto & Geiger، ١٩٩١ إلى فروق دالة في طرق التعلم عبر سنة دراسية واحدة.

هذا ما دعا الباحث الحالي إلى انتقاء عينة دراسته من ثلاث مجموعات من الطلاب تفصل بين كل منهم سنتان دراسيتان، وجميعهم من الدارسين للتربية، وإعداد المقال المستخدم في الدراسة بحيث يتناول موضوعًا مرتبطاً بتخصصهم الدراسي.

وذلك انطلاقًا من افتراض تحسن طريقة التعلم كنتيجة للتقدم في سنوات الدراسة وزيادة الخبرة بموضوع المقال المستخدم، هذا التحسن الذي يؤدي إلى ارتفاع قيمة

معامل الارتباط بين طريقة تعلم المقال - وفقاً لأى من التصورين - والتقدم فى سنوات الدراسة، بما يعنى أن التصور الذى يقودنا إلى قيمة أعلى لمعامل الارتباط هو التصور الأكثر دقة وقدرة على التمييز بين طرق تعلم طلاب المراحل الدراسية المختلفة.

مشكلة الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى المقارنة بين صلاحية كل من تصور مارتون وسالجو وتصور باسك فى وصف طرق التعلم التى يستخدمها طلاب الجامعة المصريون فى ضوء المحكات الثلاثة السابق عرضها، وعلى ذلك تتحدد مشكلة الدراسة فى ثلاثة تساؤلات تعكس التنفيذ الإجرائى للمحكات الثلاثة على الترتيب كما يلى:

١- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين النسب المئوية للطلاب الذين نجح كلاً من التصورين فى وصف طرق تعلمهم؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين معامل الارتباط (بين مستويات معالجة المقال - فى ضوء تصور مارتون وسالجو - والاستجابات على مهمة الشكل البيانى) ومعامل الارتباط (بين استراتيجيات التعلم - فى ضوء تصور باسك - والاستجابات على مهمة الشكل البيانى)؟.

٣- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين معامل الارتباط (بين مستويات معالجة المقال- فى ضوء تصور مارتون وسالجو - وفرقة الطالب الدراسية) ومعامل الارتباط (بين استراتيجيات التعلم - فى ضوء تصور باسك - وفرقة الطالب الدراسية)؟

مهمة الشكل البيانى:

اعتمدت الدراسة الحالية على هذه المهمة فى الكشف عن طرق تعلم الطلاب لمهمة مختلفة فى المحتوى عن المحتوى اللفظى للمقال، حيث تستخدم هذه المهمة بهدف التعرف على الأسلوب الإدراكى للمتعلم (كلى - متنوع - متسلسل) عند دراسته لشكل متكامل، وكذلك بغرض الكشف عن قدرة المتعلم على دمج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الراهنة والذى يتضح من خلال محاولته لتفسير الشكل الذى أمامه.

وقد أعدت هذه المهمة مارجريت برومبى Margret Brumby ١٩٨٢، وقام الباحث الحالى بتعريبها، وتتكون المهمة من شكل بيانى يلخص تاريخ معدل التغير التكنولوجى فى مجال الاتصالات، متضمناً التغير فى كلا البعدين الأفقى والرأسى. المحور الأفقى: يمثل تاريخ اكتشاف سبعة آلات هى (الآلة الكاتبة - التليفون - البطارية القابلة للشحن - التليفزيون - بطارية الترانزستور - قمر الاتصالات - شريحة السليكون)، أما المحور الرأسى: فيمثل سنوات ما قبل الانتشار الواسع لكل آلة. بعد أن يتم شرح التدريج على كلا المحورين يطلب من كل مفحوص أن يكتب ما الذى يمكنه أن يستنتجه من هذا الشكل.

وتشير برومبى (١٩٨٢ : ٢٥١ - ٢٥٥) إلى أنه بعد فحص استجابات الطلاب على هذه المهمة، توصلت إلى وجود ثلاث طرق مختلفة أدرك بها الطلاب الشكل، تم تحديدها كما يلى:

أ- تحليل الشكل فى بعد واحد فقط وقامت بتصنيفهم إلى متسلسلين مثال ذلك:

الاكتشافات أصبحت تأتي بسرعة أكثر.

ب- تحليل الشكل في بعدين رأسي وافقي وقامت بتصنيفهم إلى متنوعين مثال ذلك:

الاكتشافات تصبح أكثر حدوثاً مع تقدم الزمن، الزمن المتخذ لتصبح منتشرة أصبح أقل جداً.

جـ- وصف الشكل كمنحنى غير موجود في الحقيقة وقامت بتصنيفهم إلى كليين مثال ذلك :

أنها تبدو دالة رأسية لو أنك ترسم خطاً (الطالب أشار إلى منحنى يربط قمم الأعمدة) تجد أنه بمرور الزمن الاكتشافات تأخذ زمنا أقل لتصبح منتشرة.

بالإضافة إلى ذلك بعض الطلاب استطاعوا أن يفسروا بفعالية لماذا يعتقدون أن الشكل كان على هذه الصورة، هؤلاء الطلاب قامت بتصنيفهم إلى ذوي مستوى عال من الدمج، أما الطلاب الذين وصفوا الشكل من دون تقديم أي سبب أو تفسير تم تصنيفهم ذوي مستوى منخفض من الدمج.

بناء على ذلك فإن الباحث الحالي قام بتصنيف طرق تعلم الطلاب إلى إحدى الفئات الست التالية:

متنوع عالي الدمج - متنوع منخفض الدمج - متسلسل عالي الدمج - متسلسل منخفض الدمج - كلي عالي الدمج - كلي منخفض الدمج.

ويعرض الباحث في الجزء التالي مثالين لاستجابات طلاب عينته.

الأول: لطالبة بالفرقة الرابعة تم تصنيف استجابتها «متسلسل منخفض الدمج».

- شريحة السليكون هي أحدث كشف تكنولوجي في هذه الاكتشافات في القرن العشرين

- ما بين القرن السابع عشر والثامن عشر اكتشفت الآلة الكاتبة.

- وما بين القرن التاسع عشر والثامن عشر اكتشف التليفون والبطارية القابلة للشحن.

- أقدم هذه الاكتشافات الآلة الكاتبة.

- زاد عدد الاكتشافات من القرن السابع عشر إلى القرن العشرين.

الثاني: لطالب بالفرقة الثانية دبلوم خاص تم تصنيف استجابته «متنوع عالي الدمج».

من الواضح في الرسم أنه كلما مضى الزمن زادت الاختراعات الخاصة بالإنسان، وقلت مدة ما قبل الانتشار أي أن العلاقة بين مرور الزمن ومدة ما قبل الانتشار علاقة عكسية، ويدل الرسم أيضاً على مدى الجهل في الزمن الماضي وصعوبة التوصل إلى اختراع جديد، وعدم الاتصال بين الناس مما أدى إلى أن انتشار الاختراع الجديد يحتاج لمدة طويلة جداً، وهناك بعض الاختراعات التي تشجع المخترعين عن غيرها، فهي علاقة تركيبية مثال على ذلك بطارية الترانزستور تلاها قمر الاتصالات وشريحة السليكون، وتتوقف مدة ما قبل الانتشار على أهمية الآلة بالنسبة للبشرية فنجد أن شريحة السليكون التي أدخلت العالم إلى الجيل الثالث من الكمبيوتر الشخصي انتشرت بعد سنوات معدودات، وتضاعف عدد الاختراعات من قرن إلى آخر، فالأول اختراع واحد والثاني اختراعان والثالث أربعة وما يستجد.

نتائج الدراسة :

-إجابة التساؤل الأول:

أوضحت نتائج التحليل الكيفي لوصف الطلاب لطرق تعلمهم – في ضوء تصور مارتون وسالجو – في الدراسة الأولى من دراسات هذه السلسلة ظهور (٢١) حالة من إجمالي (١٤٠) تم تصنيفهم وفقاً لمستوى المعالجة إلى «غير واضح»، أي أن النموذج نجح في وصف طرق تعلم (١١٩) طالب بنسبة مئوية (٨٥٪).

كما أوضحت نتائج التحليل الكيفي لوصف الطلاب لطرق تعلمهم – في ضوء تصور باسك– في الدراسة الثانية من دراسات هذه السلسلة ظهور حالتين من إجمالي (١٤٠) تم تصنيفهم وفقاً لاستراتيجية التعلم إلى غير واضح، أي أن النموذج نجح في وصف طرق تعلم (١٣٨) طالب بنسبة مئوية (٩٨,٦ ٪).

وللإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات هذه الدراسة، تم استخدام اختبار دلالة الفرق بين نسبتين مرتبطتين.

(صلاح علام، ١٩٩٣: ٢٦٢)

وقد أوضحت نتائجه أن قيمة (ذ) قد بلغت (٣,٩٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، بما يعني وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين النسبتين لصالح تصور باسك.

– إجابة التساؤل الثاني:

للإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات هذه الدراسة، تم استخدام اختبار دلالة الفرق بين معاملي ارتباط بيرسون لعينتين مرتبطتين.

(صلاح علام، ١٩٩٣: ٢١٥)

ويتطلب استخدام هذا الاختبار حساب مجموعة من معاملات الارتباط، ونظراً للطبيعة التصنيفية لجميع متغيرات الدراسة الحالية فقد تم حساب معامل كرامر للكشف عن العلاقة بين كل متغيرين بدلاً من معامل ارتباط حاصل ضرب العزوم لبيرسون، ويبرر الباحث ذلك كما يلي:

يشير سيلكيرك Selkirk (١٩٨١ : ٢٩) إلى أنه حينما يكون لكل من المتغيرين طبيعة التقسيم الثنائي الحقيقي Truly dichotomous ، فإن معامل حاصل ضرب العزوم لبيرسون هذا يؤول إلى معامل فاي Phi - coefficient .

وفي الحالات المماثلة لمعامل فاي والتي يكون فيها عدد مستويات المتغير أكثر من اثنين سواء في أحد المتغيرين أو في كليهما، فإن الأسلوب المناسب لحساب معامل الارتباط هو معامل التوافق أو معامل كرامر، ويتميز معامل كرامر بأنه لا يتأثر بحجم جدول الاقتران وتتراوح قيمته بين صفر وواحد صحيح في جميع الحالات، كما أن معامل فاي يعتبر حالة خاصة من معامل كرامر في حالة جداول الاقتران (٢ × ٢).

(سيلكيرك Selkirk ، ١٩٨١ : ٣١)

وقد تطلب الاختبار حساب معاملات الارتباط التالية:

أولاً– معامل الارتباط بين مستوى المعالجة (مارتون وسالجو) واستراتيجيات التعلم (باسك) للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالي:

جدول (٣) جدول الاقتران بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) واستراتيجيات التعلم (باسك)

مستوى المعالجة	استراتيجية التعلم				
	التجول حول الفكرة	الكلية	التنوع	التسلسل	غير واضح
سطحي				٣٩	
عميق		١٦	٦٣		١
غير واضح	٥	١٣		٢	١

وقد تم استبعاد التكرارات الخاصة باستراتيجية التعلم غير الواضحة من التحليل التزاماً بتحقق شروط اختبار مربع كاى.

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية لمربع كاى (٢٠٨,١) بدرجات حرية (٦) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٨٧).

ثانياً ـ معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم (باسك) والاستجابة على مهمة الشكل البيانى، للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالى:

جدول (٤) جدول الاقتران بين استراتيجيات التعلم (باسك) والاستجابة على مهمة الشكل البيانى

استراتيجية التعلم	مهمة الشكل البيانى						
	متنوع عالى الدمج	متنوع منخفض الدمج	متسلسل عالى الدمج	متسلسل منخفض الدمج	كلى عالى الدمج	كلى منخفض الدمج	غير واضح
تجول حول الفكرة	١	١	١	٢			
الكلية	٧	٩	٤	٨		١	
التنوع	١٨	١٠	٧	٢٤	٢	٢	
التسلسل	١	٩	٤	٢٥			٢
غير واضحة		١	١				

والتزاماً بتحقيق شروط اختبار مربع كاى تم استبعاد ثلاثة أعمدة من الاستجابات على مهمة الشكل البيانى وهى (كلى عالى الدمج – كلى منخفض الدمج – غير واضح) كما تم استبعاد استراتيجية التعلم (غير الواضحة) من التحليل.

وقد بلغت قيمة نسبة الأرجحية لمربع كاى (١٩,٩٥) بدرجات حرية (٩) هى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٢٢٥٣).

ثالثاً ـ معامل الارتباط بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والاستجابة على مهمة الشكل البياني.

للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالي:

جدول (٥) جدول الاقتران بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والاستجابة على الشكل البياني

مستويات المعالجة		مهمة الشكل البياني						
		متنوع عالي الدمج	متنوع منخفض الدمج	متسلسل عالي الدمج	متسلسل منخفض الدمج	كلي عالي الدمج	كلي منخفض الدمج	غير واضح
	سطحي	١	٨	٤	٢٤		٢	
	عميق	٢٢	١٧	٩	٢٧	٢	١	٢
	غير واضح	٤	٥	٤	٨			

والتزاماً بتحقيق شروط اختبار مربع كاي تم استبعاد ثلاثة أعمدة من الاستجابات على مهمة الشكل البياني وهي (كلي عالي الدمج – كلي منخفض الدمج – غير واضح) من التحليل.

وقد بلغت نسبة الأرجحية لمربع كاي (١٦,٩٢) بدرجات حرية (٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٢٥٢).

وبعد حساب قيم معاملات الارتباط، ثم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين معاملي الارتباط، وقد بلغت قيمة ت (٠,٦١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لاتوجد فروق بين قيمتي معاملي الارتباط (بين مستويات المعالجة «مارتون وسالجو» والاستجابة على مهمة الشكل البياني) و(بين استراتيجيات التعلم «باسك» والاستجابة على مهمة الشكل البياني).

- إجابة التساؤل الثالث:

تتطلب الإجابة عن هذا التساؤل استخدام اختبار دلالة الفرق بين معاملي ارتباط عينتين مرتبطتين، ويتطلب استخدام هذا الاختبار حساب مجموعة من معاملات الارتباط وهي:

أولاً ـ معامل الارتباط بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) واستراتيجيات التعلم (باسك) وقد سبق عرض كيفية حساب قيمة هذا المعامل عند إجابة التساؤل الثاني، وقد بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٧٨) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١).

ثانياً ـ معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم (باسك) والفرقة الدراسية

للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالي:

جدول (٦) جدول الاقتران بين استراتيجيات التعلم (باسك) والفرقة الدراسية

الفرقة الدراسية		استراتيجية التعلم				
		التجول حول الفكرة	الكلية	التنوع	التسلسل	غير واضح
	دبلوم خاص	٢	٢٣	٢٤	٢٢	٢
	رابعـــة	٢	٥	١٨	٤	
	ثانيـــة	١	١	٢١	١٥	

وقد تم استبعاد استراتيجية التعلم غير الواضحة التزاما بتحقيق شروط اختبار مربع كاى، وقد بلغت نسبة الأرجحية لمربع كاى (٢٣,٦) بدرجات حرية (٦) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠,٠٠٠١)، كما بلغت قيمة معامل كرامر (٠,٢٩٢).

ثالثا ـ معامل الارتباط بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والفرقة الدراسية

للكشف عن العلاقة بين المتغيرين، تم تكوين جدول الاقتران التالى:

جدول (٧)
جدول الاقتران بين مستويات المعالجة (مارتون وسالجو) والفرقة الدراسية

الفرقة الدراسية		مستوى المعالجة		
		سطحى	عميق	غير واضح
	دبلوم خاص	٢١	٣٨	١٤
	رابعـــة	٤	٢١	٤
	ثانيـــة	١٤	٢١	٣

وقد بلغت نسبة الأرجحية لمربع كاى (٧,٣٨) بدرجات حرية (٤) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة معامل كرامر (٠,١٦٢).

وبعد حساب قيم معاملات الارتباط، تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين معاملى الارتباط، وقد بلغت قيمة ت (٣,١٨) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، أى أنه توجد فروق بين قيمتى معاملى الارتباط (بين مستويات المعالجة – مارتون سالجو – والفرقة الدراسية) و(بين استراتيجيات التعلم – باسك – والفرقة الدراسية) لصالح معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم – عند باسك – والفرقة الدراسية، أى أن تصور باسك كان أكثر قدرة على التمييز بين أفراد العينة المنتمين لفرق دراسية مختلفة.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة الثالثة من دراسات هذه السلسلة إلى المقارنة بين قدرة كل من تصور مارتون وسالجو وتصور باسك على وصف طرق تعلم الطلاب المصريين، مستخدمة فى ذلك ثلاث محكات وضعية اقترحها الباحث: الأول يتعلق بقدرة كل تصور على وصف طرق

تعلم أكبر عدد من الطلاب، والثاني يتعلق بقدرة كل تصور على وصف طرق تعلم تتسم بالثبات رغم اختلاف محتوى المهام المقدمة للمتعلم، والثالث يتعلق بقدرة كل تصور على التمييز بين طرق تعلم الطلاب المنتمين لفرق دراسية مختلفة، وقد سبق للباحث توضيح مبرراته لاقتراح كل محك من هذه المحكات.

وعلى ذلك تحددت مشكلة الدراسة فى ثلاث تساؤلات يتعلق كل منها بأحد هذه المحكات، أوضحت نتائج الإجابة عنها بشكل عام تفوق تصور باسك على تصور مارتون وسالجو فى وصف طرق تعلم الطلاب المصريين، حيث أشارت نتائج الإجابة عن التساؤل الأول أن تصور باسك كان أكثر شمولاً فى وصف طرق تعلم الطلاب، فقد استطاع وصف طرق تعلم نسبة أكبر من هؤلاء الطلاب، كما أشارت نتائج الإجابة عن التساؤل الثالث أن تصور باسك كان أكثر قدرة على التمييز بين طرق تعلم الطلاب المنتمين لفرق دراسية مختلفة.

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة كل من التصورين، فنجد أن تصور ماتون وسالجو يصف طرق تعلم الطلاب على أنها مستويات معالجة أو تناول متنامية فى اتجاه واحد يبدأ من التعرف على المثيرات عن طريق الاهتمام بالحقائق والتفاصيل بمعزل عن بعضها البعض وعن الخبرة والمعلومات فى البنية المعرفية الراهنة، حيث يسعى المتعلم إلى اكتساب هذه المعلومات الجديدة كما هى دون إعمال عقله فيها سواء بمحاولة نقدها أو تأكيدها والتدليل عليها بمعلومات سابقة لديه، يدفعه إلى ذلك إحساسه بأهمية النجاح فى إعادة إنتاج هذه المعلومات الجديدة فى المستقبل، أى أن المعالجين للمعلومات عند هذا المستوى السطحى أو الهامشى يكون تركيزهم الرئيسى على متطلبات القياس، وهناك متعلمون آخرون يستمرون فى التقدم على متصل مستويات المعالجة فبعد القيام بالتعرف على المثيرات تبدأ عمليات الاستدلال والتحليل للكشف عن الارتباطات بين أجزاء المادة المقدمة وكذلك الارتباطات بين هذه الأجزاء والخبرات السابقة لدى المتعلم سعياً إلى تبنى موقف من المعلومات المقدمة سواء بالتأكيد أو الرفض، هذا التفاعل النقدى النشط مع المادة الجديدة يتمثل فى مناقشة الشواهد والأدلة التى يسوقها مؤلف النص والحكم على مدى نجاحه أو فشله فى البرهنة على فكرته عن طريق إعادة تنظيم الأفكار المطروحة وتفنيدها الوقوف على الأفكار المؤيدة لاستنتاج المؤلف والأفكار الداحضة لهذا الاستنتاج، هذا الموقف الاستنتاجى يتطلب من المتعلم جهد معرفى إضافى يدفعه إليه إحساسه بضرورة فهم النص والوصول إلى هدف المؤلف منه.

هذا الوصف المتنامى لمستويات المعالجة على نفس المتصل وفى اتجاه واحد لم يقدم تدرجاً واضحاً لمستويات المعالجة يساعد على التصنيف، مما أدى إلى ظهور عدد كبير من الحالات التى لم يستطع الباحثون وصف طرق تعلمهم فى ضوء هذا التصور سواء فى الدراسة الأولى من دراسات هذه السلسلة أو فى الدراسات الأجنبية، وبخاصة دراستى مارتون وسالجو (١٩٧٦ أ، ب) أنفسهم.

وبالإضافة إلى صعوبة التصنيف السابق ذكرها، تجدر الإشارة إلى أن الباحث الحالى أثناء إجرائه للمقابلات الشخصية مع الطلاب عينة الدراسة لاحظ أن بعض الطلاب قد ذكروا أساليب أداء متناقضة كيفياً بشكل حاد عند وصفهم لطرق تعلمهم، فنجد أن بعض الطلاب يؤكد

وصفه على تبنى مستوى معالجة سطحى جداً (التركيز على التفاصيل وحفظها وتقسيم النص إلى مقاطع منفصلة حتى يتمكن من حفظها) وفى نهاية المقابلة يذكر عبارة تؤكد على أنه توصل إلى هدف المؤلف من النص دون تجميع أى شواهد أو أدلة تؤكد هذا الاستخلاص، مثل هؤلاء الطلاب لم يتمكن الباحث من وصف طرق تعلمهم فى ضوء هذا التصور، نتيجة لعدم مرونة هذا التصور فى وصف التباينات الحقيقية فى طرق التعلم التزاماً بهذا المسار الأحادى.

أما تصور باسك فيصف استراتيجيات تعلم الطلاب على أنها تفضيلات أو ميول لدى المتعلمين، بعض المتعلمين يميل إلى التناول المتسلسل للموضوع الجديد مجزءاً أياه إلى عدة موضوعات، يبدأ فى دراسة كل منها جيداً بشكل منفصل مستخدماً خططاً تصفية أحياناً، ثم يحاول تكوين انطباع عام عن الموضوع فيما بعد، والبعض الآخر يميل إلى عمل مسح لتكوين انطباع عام فى البداية ليأخذ فكرة عامة عن الموضوع أولاً، ثم يبدأ فى دراسة التفاصيل فيما بعد حيث يشغله أثناء دراسته لها التحقق من بعض الفروض التى افترضها فى ذهنه أثناء المسح العام للموضوع، هذا الوصف لاستراتيجيات التعلم لايجعلها على نفس المتصل بحيث يتم التقدم من التسلسل إلى الكلية كما كان الوضع فى تصور مارتون وسالجو، بل يؤكد على توجهين مختلفين للحل: الأول يبدأ بالتفاصيل ثم يسعى إلى تكوين التصور العام فيما بعد، ويدفع هؤلاء الطلاب لتبنى هذه الاستراتيجية إدراكهم لقدرتهم على التعامل مع التفاصيل، أما التوجه الثانى فيبدأ بتكوين الانطباع العام ثم يعزف على دراسة التفاصيل فى محاولة للتحقق من بعض الفروض، ويدفع هؤلاء الطلاب لتبنى هذه الاستراتيجية تلهفهم على الوصول إلى الرسالة الباطنية (المعنى الكامن) فى النص سريعاً.

ومما يؤكد على شمول هذا التصور وصفه لطلاب آخرين لديهم القدرة على تبنى الاستراتيجيتين بنفس الكفاءة، حيث يتسم هؤلاء الطلاب بالقدرة على تكوين تصور شامل عن الموضوع مع الإلمام بكافة التفاصيل المذكورة فى النص سواء مؤيدة لهذا الانطباع العام أو غير مؤيدة له.

ولا يتوقف هذا التصور عند هذا الحد، بل يصف الشكل المتطرف للالتزام بكل استراتيجية، فيصف المتعلم الذى يتبنى الاستراتيجية الكلية دون أى اهتمام بالتفاصيل بأنه جواب سطحى بلا إمعان يلهث خلف الفكرة الأساسية دون الالتفات لأى من الشواهد أو التفصيلات المؤيدة لها، ويصف المتعلم الذى يتبنى استراتيجية التسلسل دون أى سعى لفهم الفكرة الأساسية فى الموضوع بأنه عديم البصيرة، ويطلق على التجول حول الفكرة وعدم البصيرة أمراض التعلم.

ولم يتعرض تصور باسك إلى توضيح دور المعلومات السابقة وكيفية الاستفادة منها عند تبنى أى من استراتيجيات التعلم التى وصفها، حيث اقتصر وصفه لطرق التعلم على طريقة التعامل مع المادة الجديدة فقط وكأن هذه المادة الجديدة تبدو كجزيرة معزولة عما سبق تعلمه، ولعل هذا كان السبب فى انخفاض قيمة معامل الارتباط بين استراتيجيات التعلم- فى ضوء تصور باسك - والاستجابة على مهمة الشكل البدنى التى تستخدم بهدف التعرف على الأسلوب الإدراكى للمتعلم (كلى - متنوع - متسلسل) وكذلك بغرض الكشف عن قدرة

المتعلم على دمج المعلومات الجديدة بالبنية المعرفية الراهنة، والذى يتضح من خلال محاولته لتفسير الشكل الذى أمامه، أى أنها تأخذ فى الاعتبار دور المعلومات القديمة وكيفية الاستفادة منها عند وصف طرق تعلم الطلاب، وهذا ما لم يهتم به تصور باسك.

وبعد

فى ضوء نتائج الدراسات الثلاث، يرى الباحث ضرورة إعادة النظر فى جميع عناصر نظامنا التعليمى (الكتب الدراسية – طرق التدريس – أساليب ونظم التقويم) سواء فى المرحلة الجامعية أو مرحلة التعليم قبل الجامعى، لكى ندفع الطلاب إلى تبنى طرق تعلم أفضل، عن طريق إتاحة فرص التناول الناقد للمواد الدراسية المقدمة للمتعلمين، هذا التناول الذى يتسم بإعمال العقل وبذل الجهد الذهنى فى تجميع الآراء ومناقشتها والخروج بالاستنتاجات منها، بدلاً من الطرق الحالية فى العرض والتقويم التى تؤكد على ضرورة تثبيت حقيقة واحدة فى ذهن المتعلم وكأنها .. ـيقة المطلقة، ذلك لما لهذا التناول الناقد من تأثير على نواتج التعلم المتمثلة فى الفهم والآثار الأكثر دواماً فى الذاكرة كما أوضحت النتائج (فى الدراستين الأولى والثانية من هذه السلسلة)، وتأثيراً أوضح على بناء شخصيات هؤلاء المتعلمين، حتى يتخلص نظامنا التعليمى من آفة إنتاج عقول متعصبة لها رؤية أحادية تقدس الكلمة المكتوبة والمسموعة دون مناقشة أو تفنيد.

المراجع العربية

١- دينيس تشايلد (١٩٨٣) : علم النفس والمعلم، (ترجمة: عبد الحليم محمود السيد وآخرون) القاهرة: مؤسسة الأهرام.

٢- زكريا الشربينى (١٩٩٠) : الإحصاء اللابارامترى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣- صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣) : الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية، القاهرة: دار الفكر العربى.

٤- عبد الرحمن عدس (١٩٩٧) : مبادئ الإحصاء فى التربية وعلم النفس، الجزء الثانى الإحصاء التحليلى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٥- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٥) : الأسس المعرفية للتكوين العقلى وتجهيز المعلومات، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

٦- مرزوق عبد المجيد مرزوق (١٩٩١) : نوعية الأداء التعليمى وعلاقته بمفهوم التعلم واستراتيجية المعالجة، القاهرة: بحوث المؤتمر السنوى السابع لعلم النفس، ص ص ٤٢٩–٤٤٢.

٧- وليد كمال القفاص (١٩٩٣) : أثر تفاعل طريقتى التدريس المعملية – التقليدية وأسلوب التعلم على اكتساب مهارات التفكير العلمى فى مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بنها.

المراجع الأجنبية

8- **Biggs, J.B. (1985):** The role of metalearning in study processes. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 55, pp. 185 - 212.

9- **Brumby, Margaret N. (1982):** Consistent differences in cognitive styles shown for qualitative biological problem Solving. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 52, pp. 244 - 257.

10- **Busato, V.V.; Prins, F.J. & Elshout, J.J. (1998):** Learning styles: a cross- sectional and longitudinal study in higher education. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 68, pp. 427 - 441.

11- **Craik, F.I.M. & Lockhart, R.S. (1972):** Levels of processing : A framework for Memory Research. Journal of verbal learning and verbal behavior, Vol. 11, pp. 671 - 684.

12- Daniel, J.S. (1977): Learning styles and strategies: The work of Gordon Pask. In Entwistle, N. and Hounsell, D. (Eds) How students Learn. London, Grom Helm.

13- **Entwistle, N.J. (1978):** A summary of Pask's resent research. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 48, pp. 255 - 265.

14- **Evans, B. & Honour, L.(1997):** Getting inside Knowledge: the application of Entwistle's model of Surface / deep processing in producing open learning materials . Educ. Psychol., Vol. 17, Nos. 1 and 2, pp. 127-139.

15- **Eysenck, M.W. & Keane, M.T. (1993):** Cognitive Psychology A student's Hand Book. London, Lawrence.

16- **Fransson, A. (1977):** On qualitative differences in Learning IV. Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic test anxiety on process and outcome. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 47, pp. 244 - 257.

17- **Grasha, A.F. (1982):** The grasha - Riechmann student Learning style scales. In Keefe, J. W. (Ed.) Student Learning Styles and Brain behavior. New York, National association of Secondary school principals.

18- **Kanpper, C. & Cropley, A. (1985):** Lifelong Learning and higher Education. London, Groom - Helem.

19-**Lewis, G.B. (1994):** Tertiary Student's knowledge of their own learning and a SOLO Taxonomy. Higher Eduction, Vol. 28, pp. 387 -402.

20- **Marton, F. (1981):** Student Learning in higher Education J. of higher Educ., Vol. 54, No. 3, pp. 325 - 329.

21- **Marton, F. & Saljo, R. (1976a):** On qualitative differences in Learning I- outcome and process. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 56, pp. 4-11.

22- **Marton, F. & Saljo, R. (1976 b):** Learning strategics II- On qualitative difference in Learning. II- outcome as a function of the learner's conception of the task. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 46, pp. 115 - 127

23- **Pask, G. (1976):** Styles and strategies of learning. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 46, pp. 128 -148.

23- **Rayner, S. & Riding, R. (1997):** Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. Educ. Psychol. Vol. 17, Nos. 1 and 2, pp. 5- 27.

25- **Richardson, J. T. E. (1997):** Meaning Orientation and Reproducing orientation: a typology of approaches to studying in higher education?. Educ. Psychol., Vol. 17, No. 3, pp. 301 - 311.

26- **Rossum, E.J. & Schenk, S.M. (1984):** The Relationship between learning conception, study

strategy and learning outcome. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 54, pp. 73 -83.

27- **Sadler-Smith, E. (1997):** Learning style: Frameworks and Instruments. Educ. Psychol., Vol. 17, Nos 1 and 2, pp. 51 - 63.

28- **Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998):** A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United king dom. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 68, pp. 81 - 93.

29- **Schmeck, R.R. (1982):** Inventory of Learning processes. In keefe, J.W. (Ed.) Student learning styles and Brain behavior, New York, National association of Secondary school Principals.

30-**Selkirk, K.E. (1981):** Correlation and Regression. Nottingham, M.B. Young man.

31-**Sevensson, L. (1977):** Learning processes and strategies. III-on qualitative differences in Learning III-study skill and Learning. Br. J. Educ. Psychol., Vol. 47, pp. 223 - 243.

32- **Weinstein, C.E. & Hume, L.M. (1998):** Study strategies For Lifelong Learning. Washington, American Psychological association.





سن النضج الجنسى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين

د. محمد الشبراوى الأنور
دكتوراه فى الصحة النفسية
تربية الأزهر

مقدمة

يولد الكائن البشرى كائنًا بيولوجيًا مزودا بمجموعة من القدرات والاستعدادات تتعاهد البيئة بمؤثراتها الكثيرة من حوله فى تنمية هذه القدرات وتشكيلها وتطويرها من خلال الأفراد والجماعات الرسمية وغير الرسمية وخلال هذا التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته ينمو الفرد فى مراحل نمو متفاعلة متكاملة متداخلة لكل مرحلة منها تأثيرها فى تشكيل شخصية الفرد ولكل منها حاجاتها ومتطلباتها النمائية وإذا كان لمرحلة الطفولة آثارها الكبيرة فى تكوين شخصية الفرد ففيها توضع الأسس لما ستكون عليه هذه الشخصية فحسب أنصار السيكوديناميه فإن خبرات الطفولة تظل تؤثر فى سلوكياتنا مدى الحياة.

وإنه من خلال تفاعلات الفرد المستمرة مع بيئته يتم تعديل بعض هذه الخبرات وإضافة الجديد إليها و إذا كانت لمرحلة الطفولة هذه الأهمية فإن لمرحلة المراهقة تأثير هام جدا في بلورة وتحديد معالم الشخصية للفرد كما يسميها بعض علماء النفس الميلاد الثاني للفرد وهي أكثر مراحل النمو حرجا وحساسية بما يصاحبها من ثورة من التغيرات الجسمية المذهلة والسريعة في أبعاد جسم المراهق ووظائف أعضائه والتغيرات الهائلة الحادة التي قد لا يوازيها تطور اجتماعي ومعرفي فيكون الارتباك والحيرة هما مصير المراهق أو قد يجد اليد الحانية والتوجيه والإرشاد الصحيح والحنون من الأهل والمربين فيكون النمو الجسمي والنفسي الصحيح وإذا كانت لهذه المرحلة النمائية تلك الأهمية فإن الانطلاقة الأولى لها وبابها الذهبي هو حدث البلوغ pubert الذي يتمثل في أول قذف أو احتلام للذكر وأول حيض أو دورة شهرية للأنثى ذلك الحدث الذي ينقل الطفل إلى بداية عالم الكبار ونتيجة للنشاط الزائد للجهازين الغددي والعصبي فإنه تطرأ على جسم اليافع تغيرات كبيرة في الشكل والأبعاد فتطول الأطراف وتنمو عظام الحوض وينبت الشعر في أماكن معينه من الجسم وأيضا يخشن الصوت في الذكور ويرق في الإناث وتتراكم الدهون في أماكن من جسم الأنثى وينمو صدرها وتكتسب ملامح الأنثى كما تضطرب الحركة وتفقد تناسقها (١٧ : ٢٢٦).

هذه التغيرات تسبب لليافع ذكر أو أنثى انفعالات متناقضة بين الفخر و الاعتزاز وكذلك الخوف والخجل ويزداد المردود النفسي لهذه الانفعالات على شخصية اليافع بمقارنة نفسه بأقرانه ممن هم في سنه خلال تفاعلاته المستمرة معهم وسلوكياتهم نحوه من سخرية أو إعجاب أو جعله قائداً لهم أو رفضه أو استبعاده من أنشطتهم أو زيادة تقديره أو ازدرائه (١٨ : ٢٢٥) ويكون الموقف أكثر حساسية عندما يسبق اليافع أقرانه في سن البلوغ أو يتأخر عنهم فيكون محط أنظار أقرانه وتكون النتيجة أن يسيطر عليه انفعال الخجل ومن ثم يتجنب زملاءه ويسوء توافقه الاجتماعي ويغلب عليه الشعور بالوحدة ففي دراسة Eherhardi أوضحت النتائج التأثير السلبي للبلوغ المبكر لدى الفتاه على تقدير الذات وصورة الجسم والحالة المزاجية (٢١) في حين أن البلوغ المبكر للفتى يكسبه القوة والحيوية ويكبر حجم جسمه بالنسبة لأقرانه ومن ثم تزداد الفرصة ليصبح قائدا وخاصة في الأنشطة الرياضية (١٧ : ٢٢٥) . فيحسن تقديره لذاته وتوافقه الاجتماعي في حين أن تأخر سن البلوغ ذو تأثير سلبي على الفرد من الجنسين حيث يشعر الفتى أو الفتاه بالدونية بالنسبة لأقرانهم واستهانتهم وعدم تقديرهم له فيؤثر ذلك سلبيا على شخصيته فيتسم بالعدوانية ونقص الدافعية وانخفاض تقدير الذات وإذا كان للأقران هذا التأثير الكبير على تشكيل شخصية اليافع فإن للأهل والمربين دور لا يقل أهمية فالأب المثقف والواعي - وكذلك الأم - يوجه الابن ويرشده الإرشاد الصحيح ويوضح له أن هذه التغيرات الجسمية الفسيولوجية والتقلبات المزاجية هي ظاهرة طبيعية صحية يجب الفخر والاعتزاز بها وأنها مقدمة لدخول عالم الكبار هذا الإرشاد يساعد اليافع على التكيف مع التغيرات في هذه المرحلة وهي هامة جدا للأنثى حيث الحيض الذي ينظر إليه البعض على أنه قذارة ويحط من قدر الأنثى بالإضافة إلى الآلام الجسمية المبرحة والتقلبات المزاجية (١٨ : ٢٧٤) كما أوضح Lands ١٩٧٣ أن توعية الأم

وتبصيرها لابنتها بهذا الخصوص يقلل من اضطرابها الانفعالي فقد توصل من خلال دراسته إلى أن الفتيات الأقل معلومات حول متغيرات البلوغ كن أكثر تقلبا مزاجيا وأكثر اضطرابا انفعاليا (٤ : ٤٤٤) ومن هنا كان اهتمام البحث الحالي بدراسة تأثير تقدم أو تأخر سن بلوغ الفرد من الجنسين على بعض عوامل شخصيته مثل : الخجل ، والتوافق الاجتماعي وإحساسه بالوحدة النفسية.

الدراسات السابقة :

كما تتفق دراسة بايلي Bayly مع جونز في البلوغ المبكر للفتى يؤدي إلى حسن توافقه أكثر جاذبية وأكثر ارتياحا واجتماعية وثقة بالنفس وثباتا اجتماعيا وانفعاليا من أقرانه متأخري البلوغ (١٧ : ٢٤٨).

كما تتفق دراسة أحمد عبد الخالق ومايسة النيال مع دراسة جونز وموسن في أن البلوغ المبكر للفتاه يؤثر سلبيا على شعورها بالخجل وعلى اجتماعيتها فهي أكثر خجلا وأكثر انعزالية وكذلك تأخر البلوغ يجعل الفتاه أكثر انعزالية عن المشاركة في الأنشطة الجماعية ويزيد إحساسها بالخجل ويقل تقديرها لذاتها النفسية والجسمية.

كما ترى هدى برادة وفاروق صادق أن البلوغ المبكر للفتى يجعله فخورا وسعيدا فهو محط أنظار الآخرين ويزيد ثقته بنفسه ويميل إلى الاستقلال ويكون أكثر توافقا اجتماعيا وانفعاليا ورياضيا وأن البلوغ المتأخر يجعله أكثر خجلا وشعورا بالنقص وأكثر قلقا ويسوء توافقه الاجتماعي (١٨ : ٢٧٦ - ٢٨٥). وتوضح نتائج دراسة Ehrhardt في المقارنة بين ١٦ فتاه مبكرات البلوغ بلغن سن ٩ سنوات و١٦ فتاه أخرى عاديات البلوغ (١٢- ١٣) سنة، أي أن مبكرات البلوغ كن أقل تقديرا للذات وأكثر اضطرابا في صورة الجسم وأقل ثباتا وانفعالية (٢١) وفي دراسة أخرى لجونس وموسن الإكلينيكية طبق لختبار (T.A.T) على عينة من ٣٤ فتاه متوسط أعمارهن بين (١٦ - ١٧) سنة منهن ١٦ مبكرات البلوغ و ١٨ متأخرات. فأوضحت النتائج أن مبكرات كن أكثر عدوانية وأكثر نقدا للذات وأقل دافعية للإنجاز من متأخرات البلوغ. هذا ولم تختلف الحاجات لدى المجموعتين (٢٤).

وفي دراسة Shipman التي أجريت على ٨٢ فتاه قسمت إلى ثلاث مجموعات هي مبكرات - عاديات - متأخرات البلوغ حيث طبق عليهن اختبار كاتل لعوامل الشخصية - الصورة ب - لبيان أثر سن البلوغ على شخصية الأنثى فكانت النتائج كالتالي :

١- مبكرات البلوغ أكثر مغامرة وسيطرة وضبط ذاتي وأقل نضجا انفعاليا.

٢-اللاتي بلغن في سن عادي كن أكثر أنوثة وأكثر استقلالية.

٣- متأخرات البلوغ كن أكثر عدوانية ونقدا للذات ، وأكثر ضبطا.

كما أرجع لاندس Lands الاضطراب النفسي للفتاة بسبب البلوغ إلى غياب الدور الإرشادي والتربوي للأم نحو بنتها بخصوص تعريفها بالبلوغ ومصاحباته وتأثيره على شخصية الفتاه فارتبط الاضطراب الانفعالي للفتاه بجهلها وقلة معلوماتها حول عملية البلوغ (٤).

وفي دراسة أحمد عبد الخالق ومايسة النيال بهدف دراسة علاقة بعض ابعاد الشخصية مثل : العصابية - الذهانية - الانبساط - الكذب لدى الفتيات بسن البلوغ

حيث قسمت العينة المكونة من ١٠٨٣ طالبة بالثانوى والجامعات إلى ستة مجموعات حسب سن البلوغ من ١١ إلى ١٦ سنة طبق عليهن اختبار أيزنك للشخصية فأوضحت النتائج عدم ارتباط سمات الشخصية بسن البلوغ إلا بعد الذهانية الذى ارتبط بالبلوغ المبكر ١٠ - دراسة بسرية بدوى وآخرون التى أجريت على ٤٤٠ طالبة بالمرحلة الثانوية متوسط أعمارهن ١٧,٠٩ سنة بانحراف معيارى ١,٢ بهدف بحث تأثير تقدم أو تأخر سن البلوغ على بعدى الانبساط - العصابية لدى الفتيات، حيث يؤثر تقدم أو تأخر سن البلوغ على بعدى الانبساط - العصابية لدى الفتيات حيث طبق عليهن اختبار أيزنك للشخصية.

أوضحت النتائج عدم وجود فروق بين مبكرات ومتأخرات البلوغ فى هذين البعدين.

تعقيب :

من استعراض الدراسات السابقة يتضح ما يلى :

١- اهتمت جميع الدراسات تقريبا عدا جونز وموسن ويولبى بأثر خبرة البلوغ وأثر تقدم أو تأخر سن البلوغ على بعض متغيرات الشخصية للإناث دون الذكور.

٢- تعارضت نتائج بعض الدراسات حيث أثبت البعض أن البلوغ المبكر للفتى يؤثر إيجابيا على جوانب الشخصية مثل : تقدير الذات والاجتماعية والتأثير السلبى والسيطرة والعدوانية والبعض الآخر أثبت عكس ذلك. ومن هنا كان اهتمام البحث الحالى بتأثير تقدم أو تأخر سن البلوغ للفرد من الجنسين على بعض عوامل الشخصية مثل : التوافق الاجتماعى والخجل والشعور بالوحدة.

مصطلحات الدراسة :

١- سن النضج الجنسى pubety Age

هى سن بدء الفرد عند الانتقال من طور الطفولة إلى طور الذكورة أو الأنوثة وتظهر على الفرد تغيرات فى شكل أعضاء ووظائف جسمه نتيجة للنشاط الكبير فى الجهازين الغددى والعصبى ويصاحب هذا تغيرات فسيولوجية وانفعالية وسلوكية واجتماعية ويغلب على هذا التغير الطابع الجسمى الجنسى وهى لا تعنى كمال النضج بل بداية النمو الجنسى (٤، ١٧، ١٨) وفى ضوء الدراسات السابقة حدد الباحث سن البلوغ المبكر للبنين ١٢ سنة فأقل والبنات ١١ سنة فأقل وسن البلوغ المتأخر للبنين ١٥ سنة فأكثر والبنات ١٤ سنة فأكثر ويعنى المصطلح هنا بداية النضج الجنسى للفرد.

٢- الخجل Shyness

اختلف العلماء فى تحديد مفهوم الخجل فمنهم من ركز على مظهر من المظاهر الفسيولوجية المصاحبة له مثل جفاف الحلق واحمرار الوجه و التعرق وزيادة ضربات القلب ومنهم من ركز على الجانب السلوكى كالكف والصمت والتحرج والانسحاب ومنهم من ركز على الجانب الانفعالى كالتوتر والخوف والقلق من المواقف الجديدة ومنهم من ركز على المظهر الاجتماعى : تجنب الآخرين والخوف من انتقاداتهم. وفى هذا يرى السيد السمادونى أن الخجل مجموعة متآلفة من الاتجاهات والمشاعر التى تتدخل فى قدرة الفرد وتجعله يتأثر انفعاليا بالآخرين فى المواقف الاجتماعية وهو يعوق الفرد عن تحقيق رغباته وإشباع حاجاته ويشتت

طاقته الانتاجية والإبداعية. ويخرج الباحث بالتحديد التالى للخجل هو سمة شخصية وحالة انفعالية غير سارة يعيشها الفرد فى المواقف الاجتماعية وتكون مصحوبة بمظاهر فسيولوجية كاحمرار الوجه وجفاف الحلق ومظاهر انفعالية كالخوف والقلق ومظاهر سلوكية كالصمت أو التلعثم فى الكلام أو الانسحاب وتجنب الآخرين وهى تقع على متصل بداية الحياه ونهاية الجبن وتختلف مثيرات الخجل من مجتمع إلى آخر حسب النمط الثقافى السائد وبين الجنسين فى المجتمع الواحد (٣ - ١٠-٢٦).

٣- الشعور بالوحدة Loneliness

أول ما ظهر مفهوم الوحدة النفسية ظهر كمفهوم فلسفى مرادف للانفصال عن الآخرين أو الغربة ثم نقل إلى المجال النفسي على أنه نقص أو اضطرابات فى علاقة الفرد بالآخرين من حيث الكم فى شبكة العلاقات السوسيومترية وذلك على يد ستوكس وليفين ثم تطور المفهوم ليشمل طبيعة هذه العلاقات وتحقيق الإشباع لحاجات الفرد فالوحدة النفسية تعد حالة انفعالية يشعر بها الفرد عندما يرى أن تفاعلاته وعلاقاته بالآخرين لا تحقق له الإشباع الذى يطلبه أو يحتاجه (١٦) ثم تطور المفهوم لكى لا يقف عند الكم أو الكيف لعلاقات الشخص بالآخرين بل يتعداهما إلى إدراك الفرد لهذه العلاقات وإشباعها لحاجاته النفسية بصرف النظر عن قلة أو كثرة هذه العلاقات فالمهم هو مردود هذه العلاقات على الفرد ثم جاء peplau ١٩٨٢ ليرى أنها استجابة انفعالية من جانب الفرد للفرق بين مستويات التواصل مع الآخرين المرغوبة والفعلية (٢٣ : ٢٥٠) ومن هذا يتضح أن مفهوم الوحدة النفسية حديث العهد بالدراسات النفسية وفى حاجة إلى مزيد من البحث وتنقيته من المظاهر الفلسفية لذلك يرى الباحث أن الوحدة النفسية هى خبرة مؤلمة يعيشها الفرد نتيجة لفقدان الحب والاهتمام من الآخرين ويظهر عند تقييمه لعلاقاته بهم خاصة وقت حاجته إليهم.

مشكلة الدراسة :

تحاول الدراسة الكشف عن تأثير تقدم أو تأخر سن البلوغ لدى الفتى أو الفتاه على بعض متغيرات الشخصية مثل : التوافق الاجتماعى والخجل والشعور بالوحدة النفسية لذلك فهى تحاول الإجابة على التساؤل التالى :

- هل توجد فروق دالة احصائيا بين ذوى البلوغ المبكر والمتأخر من الجنسين فى متغيرات الوحدة النفسية، والخجل والتوافق الاجتماعى وهذا التساؤل تتفرع منه التساؤلات التالية :
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور مبكرى ومتأخرى البلوغ فى متغيرات : الوحدة النفسية، والخجل، والتوافق الاجتماعى ؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث مبكرى البلوغ فى متغيرات : الوحدة النفسية، والخجل، والتوافق الاجتماعى ؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث متأخرى البلوغ فى متغيرات الوحدة النفسية، والخجل، والتوافق الاجتماعى ؟

الفروض :

يمكن صياغة التساؤلات السابقة في شكل الفروض التالية:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور مبكري ومتأخري البلوغ في متوسطات درجات الشعور بالوحدة، والخجل والتوافق الاجتماعي وهي لصالح مبكري البلوغ في التوافق الاجتماعي ولصالح متأخري البلوغ في الشعور بالوحدة والخجل.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث مبكرات ومتأخرات البلوغ في متوسطات درجات الشعور بالوحدة، والخجل والتوافق الاجتماعي وهي لصالح مبكرات البلوغ في التوافق الاجتماعي ولصالح متأخرات البلوغ في الشعور بالوحدة والخجل .

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين مبكري البلوغ في متوسطات درجات الشعور بالوحدة والخجل والتوافق الاجتماعي وهي لصالح الذكور في التوافق الاجتماعي ولصالح الإناث في الشعور بالوحدة والخجل

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين متأخري البلوغ في متوسطات درجات الشعور بالوحدة والخجل والتوافق الاجتماعي وهي لصالح الذكور في التوافق الاجتماعي ولصالح الإناث في الشعور بالوحدة والخجل.

إجراءات الدراسة :

أولاً ـ العينة :

أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من ٢٠٠ طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي بمحافظة الشرقية تراوحت أعمارهم بين (١٤,٥-١٦) سنة منهم ١٠٠ ذكور بمتوسط عمري ١٤,٧ سنة وانحراف معياري ٠,٤٦ و ١٠٠ إناث متوسط أعمارهن ١٤,٠٩ سنة بانحراف معياري ٠,٦٩ .ولتحقيق تجانس العينة طبق عليهم : اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لزكريا الشربيني ويسرية أنور صادق. وقد استبعدت ٤ حالات للتطرف في مستوى الذكاء و ٦ حالات للتطرف في المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة كما استبعدت ٨ حالات لعدم استكمال الاستجابة على الأدوات وبناء على التحديد السابق لسن البلوغ استبعدت ٧٢ حالة وهم الذين بلغوا سن البلوغ في السن العادي لتبقى ١١٠ حالة ـ وهي مبكري ومتأخري البلوغ ـ فقط كعينة الدراسة كما يوضح خصائصها الجدول التالي رقم (١).

البيان / الجنس	سن البلوغ	ن	السن	م	ع
ذكور نضج جنسي مبكر ذكور نضج جنسي متأخر	١٢ سنة فأقل ١٥ سنة فأكثر	٣٠ ٣٠	١٤,٥ – ١٦ سنة	١٤,٧	٠,٤٦
إناث نضج جنسي مبكر إناث نضج جنسي متأخر	١١ سنة فأقل ١٤ سنة فأكثر	٢٥ ٢٥	١٤,٥ – ١٦ سنة	١٤,٠٩	٠,٦٩

تطبيق الأدوات :

تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة في مواقف جمعية بدأت بالسؤال المفتوح عن سن وخبرة البلوغ ثم توالت مقاييس : الخجل والشعور بالوحدة فالتوافق الإجتماعي فالذكاء المصور واستمارة المستوى (ص . ج) للأسرة.

الأدوات :

١- سؤال مفتوح لأفراد العينة : حدد (حددي) بدقة سنك لحظة شعورك بأول علامة للبلوغ ثم حدد (حددي) مشاعرك في تلك اللحظة من وجهة نظرك وما تأثير هذا الحدث على حياتك؟

٢- مقياس الخجل :

نقله الباحث وأعده للبيئة العربية عن مقياس الخجل hyness لشيك وبوس Cheek & Buss ١٩٨١ الذي بني على أساس تحديد مفهوم الخجل على أنه قلق وارتباك وعدم ارتياح في وجود الآخرين والانسحاب في المواقف الاجتماعية وتتكون نسخته الأجنبية من ١٣ مفردة تقيس الخجل بطريقة التقرير الذاتي حيث يستجيب الفرد على تدريج من خمسة اختيارات : صحيح جدا - صحيح - أحيانا - خطأ - خطأ جدا ، والتي أعطيت أوزانا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) لتتراوح درجة الفرد على المقياس بين ٦٥ درجة وهي تعني الخجل الشديد والدرجة ١٣ و التي تعني عدم الخجل . وهذه المفردات تقيس المظاهر الوجدانية والسلوكية للخجل وقد صيغت ٩ منها في الاتجاه الموجب و٤ في الاتجاه السالب. وفي سبيل تقنين النسخة الأجنبية من المقياس قام المؤلفان بتطبيقه على عينة مكونة من ٩١٢ فردا.

بمتوسط عمري ٣٣,٣ للذكور، و٣٢,٤ للإناث وحساب الاتساق الداخلي كان لمعامل كرونباخ ٠,٩٠ والاتساق الداخلي بين البنود والمقياس تراوحت بين ٠,٨٩، ٠,٤٥ وبطريقة صدق الميزان أو المحك الخارجي فقد ارتبط بمقياس التجنب الاجتماعي بمعامل ٠,٧٧ وبمقياس القلق الاجتماعي بمعامل ٠,٨٦ وبمقياس التحفظ الاجتماعي بمعامل ٠,٧٩ كما ارتبط بالسؤال : كم من المشاكل يسببها لك الخجل؟ بمعامل ٠,٨٦ وارتبط بمقياس الخوف الاجتماعي BASI بمعامل ٠,٥٥ ومع مقياس الانبساطية بمعامل - ٠,٣٤ وتقدير الذات بمعامل - ٠,٥٢ كما ارتبط بالمعدل الإجمالي لخجل الفرد حسب تقدير أصدقائه وأفراد أسرته بمعامل ٠,٨٦ وعن ثبات المقياس فبطريقة إعادة تطبيقه بعد مضي ٤٥ يوما كان معامل الارتباط بين التطبيق ٠,٨٨ (٢٣) وفي سبيل إعداد النسخة العربية من المقياس فقد قام الباحث الحالي بترجمة المقياس وعرض الترجمة على اثنين من أخصائيي اللغة الإنجليزية فكان اتفاقهم بنسبة ٩٠ ٪ وأخذ بتصويباتهم ثم أضاف مفردتين هما : لا أحكي لأحد عن مشاعري الخاصة وإذا أعلنت المدرسة عن إقامة يوم نشاط فإنني أشارك فيه فورا. ليصبح عدد المفردات ١٥ مفردة، كما أنقصت عدد الاختيارات لكل مفردة من خمسة إلى أربعة اختيارات هي: جدا - نعم - أحيانا - لا. لتعطي الأوزان (٤، ٣، ٢، ١) فتصبح أعلى درجة على المقياس هي ٦٠ درجة وتعني الخجل الشديد وأقل درجة هي ١٥ وتعني عدم الخجل ولتقنين النسخة العربية لحساب الصدق كان صدق المحكمين وهم اثنين من أساتذة الصحة النفسية ٠,٩٧ وللاتساق الداخلي ارتبطت بنود المقياس بمعاملات تراوحت بين ٠,٤١ ، ٠,٦٥ وهي دالة عند ٠,٠١ وبطريقة المحك الخارجي ارتبط بمقياس الرضا عن الحياة بمعامل

٠,٤١ بمقياس التوافق الاجتماعي بمعامل ٠,٤٢ ولحساب الثبات وبطريقة التجزئة النصفية كان معامل سبيرمان وبراون ٠,٧٠ وبإعادة التطبيق بعد مضى ثلاثة أسابيع كان معامل الارتباط بين التطبيق ٠,٦٠ البنين , ٠,٧٠ للبنات . الصف الأول الثانوى الذين تراوحت أعمارهم بين ١٤ ، ١٦ سنة وهذه المعاملات تدل على صدق وثبات المقياس وصلاحيته فى البيئة العربية.

٢- مقياس التوافق الاجتماعى :

الذى بنى على أساس أن التوافق الاجتماعى للفرد يعنى قبوله للآخرين وقبوله منهم. وقد اقتبسه الباحث الحالى عن مقياس W. F Fey ١٩٥٥ بعنوان Ac- ceptance of others الذى يقيس درجة تقبل الفرد للآخرين وتقبلهم له بطريقة التقرير الذاتى ١٣ حيث يتكون من ٢٥ مفردة مصاغة لتعبر عن مشاعر الفرد نحو الآخرين و١٣ مفردة تسير فى الاتجاه الموجب و ١٢ تسير فى الاتجاه السالب ويستجيب الفرد على سلم من خمس اختيارات هى : دائما – نعم – أحيانا – لا – أبدا والتى أعطيت أوزانا (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وعن ثبات النسخة الأجنبية أورد فاى أنه بطريقة التجزئة النصفية بلغ المعامل ٠,٩٠ ولم يورد بيانات عن صدق المقياس غير أنه أوضح أن الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية فى بعد قبول الآخرين فإنه يكون مقبولا منهم (٤٤١–٩٠٤ : ٢٣) ولإعداد النسخة العربية فقد قام الباحث بترجمة المقياس ثم عرض الترجمة والنسخة الأصلية على أربعة متخصصين فى اللغة الإنجليزية فكان اتفاقهم عليها ٩٨ ٪ وأخذت بآرائهم وتصويباتهم. ثم عرضت النسخة المترجمة على اثنين من أساتذة الصحة النفسية فكان اتفاقهم عليها بنسبة ١٠٠ ٪ ولتقنينه طبق على ٨٠ طالب وطالبة بالصف الأول الثانوى وبحساب معامل الثبات وبإعادة التطبيق بفاصل زمنى ثلاثة أسابيع بلغ ٠,٨٢ للبنين ٠,٧٥ للبنات وبطريقة التجزئة النصفية كان معامل سبيرمان وبراون ٠,٦٤ وبلغ معامل ألفا ٠,٧٩ ولحساب صدق النسخة العربية فبطريقة الاتساق الداخلى ارتبطت المفردات بالمقياس بمعاملات تراوحت بين ٠,٤٧ ، ٠,٧٠ كما ارتبط مقياس الخجل بمعامل – ٠,٦٤ والرضا عن الحياة بمعامل ٠,٦٢ وهذه المعاملات تؤكد صدق وثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق فى البيئة العربية

٤- مقياس الشعور بالوحدة :

نقله الباحث إلى البيئة العربية عن مقياس الوحدة النفسية (المراجعة الثالثة) لراسل وكتروتا Russel & Cut- rona ١٩٨٨ و Loneliness (Ver.3) المعروف بالحروف U C L A ويقيس هذا المقياس شعور الفرد بالوحدة على أنه استجابة انفعالية من جانب الفرد للتعارض بين المستويات المرغوبة والمحققة للتواصل الاجتماعى مع الآخرين (٢٣ : ٢٥٠) وهذه النسخة هى مراجعة للنسخة رقم ٢ التى أخذت بدورها عن المقياس الأصلى لراسل وبيلو وفرجسون ١٩٧٨ الذى يتضمن ٢٠ بندا أخذت بدورها من ٧٥ بندا وضعها Sisenwein ١٩٦٤ تلك التى تضمنت آراء ٢٠ أخصائى نفسى عندما طلب منهم وصف خبرة الوحدة بالوحدة بطريقة التقرير الذاتى على سلم من أربعة اختيارات هى: دائما – أحيانا – نادرا – أبدا. التى أعطيت أوزانا (٤، ٣، ٢، ١) لتصبح أعلى درجة على المقياس ٨٠ وتعنى شعور شديد بالوحدة النفسية وأقل درجة هى ٢٠ وتعنى عدم الشعور بالوحدة. وقد صيغت ١٠ مفردات فى الاتجاه الموجب و١٠ فى الاتجاه السالب وفى سبيل تقنين هذه النسخة طبقت على شرائح مختلفة من المجتمع شملت ٤٨٧ طالب جامعى (م = ٤٠,١ ، ع = ٩,٥) و ٣٠٥ ممرضة (م = ٤٠,١ , ع = ٩,٥) و ٣١١

مدرسا (م = ٣١,٥ ، ع = ٥,١) وذلك لعشر مفردات من المقياس ٢٨٤ طالباً (م = ٣١,٥ ، ع = ٦,٩) وعن الاتساق الداخلي أوضحت راشل أن معامل ألفا بلغ ٠,٩٤ وأن أقل قيمة لهذا العامل بلغت ٠,٦٣ عندما طبق على ١٩٩ طالباً جامعيًا وعن ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني شهرين بلغ المعامل ٠,٧٣ وبفاصل ٧ شهور بلغ المعامل ٠,٦٢ تقنين الصورة العربية : قام الباحث بترجمة النسخة المراجعة رقم ٣ ثم عرضت الترجمة على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية فأقرا الترجمة مع بعض التعديلات في الصياغة اللغوية ثم عرضت الترجمة على اثنين من أساتذة الصحة النفسية فكانت نسبة الاتفاق بينهما ٠,٩٨ ٪ ولحساب الثبات والصدق طبق المقياس على ٤٠ طالباو ٤٠ طالبة بالصف الأول الثانوي تتراوح أعمارهم بين ١٥ – ١٦ سنة فارتبطت مفردات المقياس به بمعاملات تراوحت بين ٠,٣٩، ٠,٥٤ ، وكلها دالة عند مستوى ٠,٠٥، ٠,٠١ كما بلغ معامل ألفا ٠,٥٩ ومعامل جتمان للتجزئة النصفية ٠,٦٢ وبإعادة التطبيق وبفاصل زمني ثلاثة أسابيع بلغ معامل الثبات ٠,٠٧ وهذه المعاملات تؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات.

المعالجة الإحصائية للبيانات :

١– حساب المتوسط والانحراف المعياري والتباين لكل مجموعة.

٢– حساب الخطأ المعياري وت للمتوسطات باستخدام المعادلة المناسبة ثم بيان دلالة الفروق.

النتائج ومناقشتها :

١– الفرض الأول :

الخاص بالمقارنة بين مجموعتي الذكور مبكري ومتأخري سن النضج الجنسي في متغيرات : التوافق الاجتماعي والخجل والشعور بالوحدة توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور مبكري ومتأخري النضج الجنسي في متغيرات : التوافق الاجتماعي والخجل والشعور بالوحدة ، وهي لصالح مبكري البلوغ في الخجل والشعور بالوحدة.

جدول رقم (٢)

يوضح قيم المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) لمجموعتي الذكور مبكري ومتأخري البلوغ في متغيرات الدراسة

البيان / الجنس	المتغير	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
بنين نضج جنسي مبكر	التوافق الاجتماعي	٣٠	٤٨,٢٠	٤,٨٠	٢,٢٢	٠,٠١
بنين نضج جنسي متأخر		٣٠	٥١,٣٦	٥,٩٩		
بنين نضج جنسي مبكر	الخجل	٣٠	٣٠,٦	٤,٠٦	١,٢٩	غير دالة
بنين نضج جنسي متأخر		٣٠	٣٢,٥	٥,٥١		
بنين نضج جنسي مبكر	الشعور بالوحدة	٣٠	٣٦	٦,٢٨	١,٥٧	غير دالة
بنين نضج جنسي متأخر		٣٠	٣٨,٨	٧,١٥		

يتضح من الجدول خطأ هذا الفرض حيث وجدت فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين البنين مبكرى البلوغ وهذه نتيجة تختلف مع الدراسات السابقة أوضحت أن البلوغ المبكر يرتبط إيجابيا بإجتماعية الفتى وقيادته لزملائه خلال الأنشطة الاجتماعية والرياضية (٨، ١٧، ١٨) ويبدو أن التفسير الوحيد لهذه النتيجة أن تأثير خبرة البلوغ يكون وقت حدوثها وأن بعدها سنوات تحدث تغيرات فى شخصية الفتى وكذلك فإن المتأخر فى سن البلوغ يكون قد بلغ وتساوى مع سابقه تقريبا فى كثير من الخصائص الجسمية (٤: ٤٣٩– ٤٥٨، ١٨: ٤٥٠) وهذا ولم توجد فروق بين مجموعة البنين مبكرى ومتأخرى البلوغ فى متغير الخجل والشعور بالوحدة فقد يرجع عدم دلالة الفروق فى الخجل إلى ثقافة المجتمع التى لا تشجع الخجل عند الذكور بل تشجيع الجرأة والبحث عن البديل لأى موضوع غير مشبع لحاجاته وذلك من خلال المساحة العريضة من الحرية التى يتمتع بها الذكور مجتمعين فإذا كان تأخر بلوغ الفتى عاملا مسببا لخجله فإن هناك مجموعة من الخصائص والقدرات الشخصية التى تساعده على التكيف مع هذا العامل وإيجاد البديل للاندماج مع الأقران ذلك بينهم بمستوى التحصيل المرتفع أو المهارات الرياضية أو الاجتماعية العالية كل هذا يكون عاملا لجذب اهتمام الأقران قد يفوق أثر التغيرات المصاحبة للبلوغ ومن ثم لا يشعر متأخر البلوغ بالخجل وأيضا لاندماجه وسط أقرانه لا يشعر بالوحدة

٢– الفرض الثانى :

الخاص بالفروق بين متوسطى مجموعتى الإناث مبكرات البلوغ فى متغيرات التوافق الاجتماعى والخجل والشعور بالوحدة توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى مجموعتى الإناث مبكرات ومتأخرات البلوغ فى متغير التوافق الاجتماعى لصالح المبكرات وفى الخجل والشعور بالوحدة لصالح المتأخرات.

جدول رقم (٣)

يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) لمجموعتى البنات مبكرات ومتأخرات النضج الجنسى فى متغيرات الدراسة

البيان / المجموعات	المتغير	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
بنات نضج جنسى مبكر	التوافق الاجتماعى	٢٥	٥١,٨٤	٣,٩	٢,١٢	٠,٠١
بنات نضج جنسى متأخر		٢٥	٤٧,٨٤	١١,٧		
بنات نضج جنسى مبكر	الخجل	٢٥	٣٢,١٦	١٤	٤,١٥	٠,٠١
بنات نضج جنسى متأخر		٢٥	٣٩,٥٦	٦,٣٣		
بنات نضج جنسى مبكر	الشعور بالوحدة	٢٥	٣٣,٠٤	٧,٦٤	١,٩٣	٠,٠٥
بنات نضج جنسى متأخر		٢٥	٣,٦٧	٣,٦٧		

يتضح من الجدول صحة هذا الفرض حيث وجدت فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعتى البنات مبكرات ومتأخرات البلوغ فى متغير التوافق الاجتماعى لصالح مبكرات البلوغ، وعند مستوى ٠,٠١ فى متغير الخجل و ٠,٠٥ فى متغير الشعور بالوحدة لصالح متأخرات البلوغ والفروق فى التوافق الاجتماعى لصالح مبكرات البلوغ تختلف مع نتيجة دراسة Ehrhardt التى أوضحت أن البلوغ المبكر للفتاة يؤثر سلبيا على تقديرها لذاتها وصورة الجسم، هذان المتغيران اللذان يرتبطان بالتوافق الاجتماعى وتتفق هذه النتيجة مع Bayly من أن البلوغ المبكر للفتاة يجعلها محطا لأنظار الآخرين وتقديرهم ويزيد من فرص إختيارهم من قبل المسئولين على الأقل لقيادة زميلاتها فى الأنشطة الجماعية فتزداد تفاعلاتها الاجتماعية ومن ثم يزيد من توافقها الاجتماعى فى حين أن متأخرات البلوغ يشعرن بالدونية بالنسبة لقريناتها مبكرات البلوغ فيحجمن عن منافستهن فى الأنشطة الجماعية ونظرا لنقص دافعيتهن وتقديرهن المنخفض للذات (٤ :٤٤٥) فيزداد إحجامهن على المشاركة فى الأنشطة والتفاعلات الاجتماعية فيؤثر ذلك سلبيا على توافقهن الاجتماعى وبخصوص الفروق الدالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعتين فى الخجل لصالح ذوات البلوغ المتأخر فهذه نتيجة منطقية وتتفق مع الدراسات السابقة ومع التراث النفسى، فهى تتفق مع إرهاد Ehrhardt من حيث البلوغ المبكر الذى يرتبط إيجابيا بصورة الجسم وبتحسين الحالة المزاجية ومع وندرلين Wenderline من أن ذوات البلوغ المبكر كن أكثر ثباتا انفعاليا وهذه المتغيرات ترتبط سلبيا بالخجل لذلك فهى نتيجة منطقية أن تكون الفتيات ذوات البلوغ المبكر أقل خجلا. وكذلك أن متأخرات البلوغ أكثر شعورا بالوحدة النفسية فهى نتيجة منطقية وتتفق مع الدراسات السابقة ومع التراث النفسى أيضا فالفرد الأكثر خجلا والأقل توافقا اجتماعيا يكون أقل إقبالا على الآخرين وأقل مشاركة لهم فى أنشطتهم ويميل إلى الابتعاد عن الرفاق وبالتالى يشعر بانصرافهم عنه ويكون الشعور بالوحدة النفسية.

٣- الفرض الثالث :

والخاص بالفروق بين متوسطى مجموعتى البنين والبنات ذوى البلوغ المبكر فى متغيرات التوافق الاجتماعى - الخجل - الشعور بالوحدة توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات البنين والبنات مبكرى البلوغ فى التوافق الاجتماعى وهى لصالح البنين وفى الخجل والشعور بالوحدة وهى لصالح البنات.

جدول رقم (٤) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) لمجموعتى البنين والبنات ذوى البلوغ المبكر فى متغيرات الدراسة

البيان / الجنس	المتغير	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
بنين نضج جنسى مبكر	التوافق الاجتماعى	٣٠	٥١,٣٦	٦,٨٩	١,٨٢	٠,٠٥
بنات نضج جنسى مبكر		٢٥	٥١,٨٤	٩,٦٧		
بنين نضج جنسى مبكر	الخجل	٣٠	٢٠,٦	٦,٠٤	٣,٢٧	٠,٠١
بنات نضج جنسى مبكر		٢٥	٣٦,٣٦	٦,٩٠		
بنين نضج جنسى مبكر	الشعور بالوحدة	٣٠	٣٣,٠٤	٦,٣٨	٢,٩٠	٠,٠١
بنات نضج جنسى مبكر		٢٥	٣,٦٧	٧,٦٤		

من الجدول يتضح خطأ جزئيا هذا الفرض حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فى التوافق الاجتماعى لصالح البنات وعند مستوى ٠,٠٦ فى الخجل لصالح الإناث وعند مستوى ٠,٠١ فى الوحدة النفسية لصالح الذكور فالبنات أكثر توافقا اجتماعيا من البنين وهذه النتيجة تتعارض مع الدراسات السابقة من أن البلوغ المبكر للفتى يجعله الأكبر جسما والقوى من أقرانه فيقودهم فى الأنشطة المختلفة توافقه فى حين أن البلوغ المبكر يضر بتوافق الفتاه حيث يجعلها مختلفة عن قريناتها ويزيد من غيرتهن منها (١٧، ١٨، ٢٤، ٢١) وإذا كانت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج الدراسات السابقة لمتغيرات ذات صلة مباشرة بالتوافق فمبكرات البلوغ كن أقل نضجا وثباتا انفعاليا وأكثر اضطرابات فى صورة الجسم وأكثر عدوانية وسيطرة إلا انها تتفق مع نتيجة الجزء الثالث من هذا الفرض فالبنات مبكرات البلوغ أقل شعورا بالوحدة النفسية من البنين مبكرى البلوغ وهذه نتيجة منطقية حيث إن الأكثر توافقا اجتماعيا هو الأكثر تفاعلا مع زملائه والأكثر علاقات وأعمقها والأكثر رضا عن هذه العلاقات وبالتالى يكون أقل إحساسا بالوحدة النفسية والنتيجة الخاصة بأن البنات مبكرات البلوغ هن أكثر خجلا من البنين مبكرى البلوغ فهى تتفق مع نتائج الدراسات السابقة ومع التراث النفسى فى مجتمعنا الشرقى المسلم يحد من تحركات الأنثى فى بعض أمور معينة والاشتغال ببعض المهن أو حتى القيام بأدوار اجتماعية معينة وهذا يجعلها أقل وعيا ببعض أمور الحياة وأن من أهم أسباب الخجل قلة الوعى بالإضافة إلى أن النمط الثقافى والقيمى السائد خجل أو حياء الأنثى .

٤- الفرض الرابع :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات مجموعتى البنين والبنات متأخرى البلوغ فى التوافق الاجتماعى والخجل والشعور بالوحدة، وهى لصالح الذكور فى التوافق الاجتماعى ولصالح الإناث فى الخجل والشعور بالوحدة .

جدول رقم (٥) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة (ت) لمجموعتى البنين والبنات متأخرى البلوغ فى متغيرات الدراسة

البيان / الجنس	المتغير	ن	م	ع	ت	مستوى الدلالة
بنين نضج جنسى متأخر	التوافق الاجتماعى	٣٠	٥١,٣٦	٥,٩٩	٢,٢٥	٠,٠١
بنات نضج جنسى متأخر		٢٥	٤٧,٨٤	١١,٧		
بنين نضج جنسى متأخر	الخجل	٣٠	٣٢,٥٠	٥,٥٠	٤,٤٤	٠,٠١
بنات نضج جنسى متأخر		٢٥	٣٩,٥٦	٦,٣٣		
بنين نضج جنسى متأخر	الشعور بالوحدة	٣٠	٨,٨٠	٨,٨٠	٨,٢٠	٠,٠١
بنات نضج جنسى متأخر		٢٥	٥١,٦٩	٣,٦٨		

ويوضح الجدول صحة هذا الفرض فالفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح البنين متأخر البلوغ أكثر توافقا اجتماعيا من البنات متأخرات البلوغ فالذكور بحكم ثقافة المجتمع وعاداته هم أكثر حرية وانطلاقا وحركة من الإناث وبالتالى فهم أكثر حرية وانطلاقا وحركة من الإناث وبالتالى فهم أكثر تفاعلاً ومشاركة فى الأنشطة من الإناث وهذا يجعلهم أكثر توافقا اجتماعيا. وذلك لأن الإناث أقل توافقا اجتماعيا من الذكور لذا فهم أكثر إحساسا منهم بالوحدة النفسية وكون البنات أكثر خجلا من البنين فهذه النتيجة تتفق مع الواقع الاجتماعى والدراسات السابقة من أن الإناث أكثر خجلا من الذكور حتى فى كل المستويات العمرية أو الثقافية المختلفة (٢٥,١٠,٣).

الخاتمة

أوضحت النتائج أن البنات أكثر خجلا من البنين سواء فى فئة البلوغ المبكر أو المتأخر وهذه النتيجة تتفق مع كل الدراسات السابقة التى تناولت سمة الخجل وعلاقتها بالجنس وبالتحصيل الدراسى وبتقدير الذات أو كفاءة الذات ومستوى الطموح وكذلك تتفق نتائج التوافق الاجتماعى مع الشعور بالوحدة فالأفراد الأكثر توافقا اجتماعيا كانوا أقل شعوراً بالوحدة النفسية وهى نتيجة منطقية فالتوافق اجتماعيا هو فرد يكون علاقات جيدة كماً وكيف ومشبعة مع الآخرين وبالتالى لا يتطرق إليه الشعور بالوحدة وهذه النتيجة صحيحة تماما فى مجموعات البنات وفى حالة البنين تتعارض هذه العلاقة بين التوافق الاجتماعى والشعور بالوحدة فى مقارنات البنين مبكرى ومتأخرى البلوغ والبنين والبنات مبكرى البلوغ وهذا يعنى أن سن البلوغ مازال فى حاجة إلى مزيد من الدراسة.

التوصيات :

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصى الباحث بما يلى

١- تتضح أهمية وأثر خبرة البلوغ وما يصاحبه من تغيرات جسمية و فسيولوجية وانفعالية واجتماعية فى حياة اليافع ذكرا أو أنثى ولذلك يجب إرشاد الأهل والمربين بخصائص هذه المرحلة النمائية وبالأساليب العلمية الصحيحة التعامل مع الأبناء للأخذ بأيديهم ليتخطوا هذه المرحلة بسلام.

٢- مع ما لسن الفرد عند البلوغ (مبكر / متأخر) من أهمية وتأثير على جوانب شخصيته فهو لم يلق الاهتمام والبحث الكافيين ومن ثم يحتاج هذا المتغير إلى المزيد من البحث والدراسة...

المراجع العربية

١- إبراهيم قشقوش : مقياس الشعور بالوحدة النفسية الأنجلو المصرية القاهرة، ١٩٧٩ .

٢- ــــــــــــ : سيكولوجية الإحساس بالوحدة النفسية، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨١ .

٣- أحمد عبد الرحمن إبراهيم : الخجل وعلاقته بتقدير الذات والتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية - جامعة الزقازيق ع١٤ - ١٩٩١ .

٤- أحمد عبد الخالق، ومايسة النيال : سن البلوغ وعلاقته ببعض أبعاد الشخصية دراسات نفسية (رانم) ج٣ يوليو ١٩٩١ .

٥- سبيرجون الجلش. وستيوارت فنش : المشاكل الانفعالية للنمو، ترجمة السيد خيري، النهضة المصرية - ط٥، القاهرة ١٩٩٤

٦- صفوت فرج : الإحصاء في علم النفس، ط١، دار النهضة، العربية القاهرة (د - ت) .

٧- فاخر عاقل : علم النفس التربوي، دار العلم للملايين بيروت ١٩٨٠ .

٨- فؤاد البهي السيد : الأسس النفسية للنمو دار الفكر العربي، ط ٤، القاهرة ١٩٧٥ .

٩- كمال محمد الدسوقي : علم النفس ودراسة التوافق الاجتماعي، ط ٣، الزقازيق ١٩٨٥

١٠- مايسة أحمد النيال : الخجل وبعض أبعاد الشخصية مجلة دراسات نفسية، مج٦ ع٢، القاهرة، أبريل ١٩٩٦ .

١١ - ــــــــــــ : بناء مقياس الوحدة النفسية ومدى انتشارها لدى مجموعات عمرية متباينة من أطفال المدارس بدولة قطر مجلة علم النفس ع٢٥ القاهرة ١٩٩٣ .

١٢ - محمد السيد عبد الرحمن : نظريات النمو، دروس في علم النفس المتقدم الزقازيق ١٩٩٩ .

١٣ - محمد محروس الشناوي، وعبد الباسط خضر : الشعور بالوحدة النفسية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة مجلة رسالة الخليج ع٦ ١٩٨٩ .

١٤- ــــــــــــ : مقياس الشعور بالوحدة النفسية الأنجلو المصرية القاهرة ١٩٩٢ .

١٥- ــــــــــــ وعبد الباسط خضر : الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية وتبادل العلاقات الاجتماعية، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس القاهرة ١٩٨٨.

١٦- محمد نبيل عبد الحميد : الوحدة النفسية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية دراسة ميدانية على طلاب الجامعة من الجنسين، مجلة دراسات نفسية مج٤ ع٢ ١٩٩٤ .

١٧- ميخائيل إبراهيم سعد، ومالك سليمان مخول : مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق الجديدة، بيروت ١٩٨٢ .

١٩- هدى برادة، وفاروق صادق : علم نفس النمو القاهرة ١٩٨٥ .

المراجع الأجنبية

20- **Alan,V:** social and psyhcological factors on lonliness , j of socialpsyhcology

21- **Bell,R.A** : Genders , Friend ships network density and loneliness, J. of sochal Behavior and personality , vol.6,1991

22- **Ehrhardt, A:** I diopatric percocious puberty in girles , psychiatric follow- up in Adol - es-cence j of the Americon Academy of child psychiatry , 1984

23- **Hurlock , E:** Adolescent devoelopment , 3 ed mc Grow - Hill, N.Y . 1973 .

24- **Jhon,P. R & others:** Measures of personality and social psyhcological Attitudes , Academic press . N.Y1990

25- **Jones, w.h. & Others:** personality social psyhcological and inter personal predictors of lonelinss in two cultures . J of personality and social psyhcological vol. 48 , 1985.

26- **Kampele ,p stien, J :** psyhcology of Adjustment Belmon wadsworth publishing co ., 1984

27- **Kampele, kristen, m** : Journal of Humanistic Educaation and devoelopment, vol.33, 1995.

28- **Lopata, H . Z** : loneliess forms and components , social problems , J.w & sons ., London 1996.



الفروق بين مرضى البارانويا والأسوياء فى بعض متغيرات الشخصية

دراسة عاملية إكلينيكية

إعداد :

حنان سعيد السيد أحمد فرج

مقدمة

حيث أن الاضطرابات النفسية والعقلية تمثل أهمية خاصة لما لها من تأثير واضح على الأفراد المختلفين فى سلوكهم وسماتهم الشخصية المعقدة والأبعاد السلوكية المتعددة عند تعرضهم للمثيرات الخارجية المختلفة، كانت محاولة دراسة الإضطرابات العقلية المختلفة ومنها البارانويا.

(*) بحث حصلت به الباحثة على درجة الماجستير فى علم النفس - كلية الآداب - جامعة الإسكندرية عام ١٩٩٩ تحت إشراف أ. د. ألفت حقى، ود. خليل ميخائيل معوض.

حيث أن الاضطرابات النفسية والعقلية تمثل أهمية خاصة لما لها من تأثير واضح على الأفراد المختلفين في سلوكهم وسماتهم الشخصية المعقدة والأبعاد السلوكية المتعددة عند تعرضهم للمثيرات الخارجية المختلفة، كانت محاولة دراسة الاضطرابات العقلية المختلفة ومنها البارانويا.

١ – تحديد المشكلة :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة البحث في اضطراب البارانويا» باعتباره اضطرابا عقليا ذهانيا كان له الحظ الأقل في الدراسات والبحوث النفسية عامة والمصرية خاصة على عكس الفصام وذلك نظرا للجدل والنقاش حوله من العلماء .

وكان الهدف هو دراسة هذا الاضطراب وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية المختلفة ومنها العدائية والنرجسية على عينة من الأسوياء والمرضى.

وبالتالي ظهرت الحاجة إلى بناء وتقنين مقياس عام للبارانويا يمكن الرجوع إليه لتحديد دلالة الأعراض لدى الأفراد المختلفين .

٢ – متغيرات الدراسة :

تبحث الدراسة في المتغير الرئيسي وهو « الاضطرابات البارانويدية »، وعلاقتها ببعض المتغيرات الفرعية ومنها : العدائية والنرجسية .

٣ – أهمية الدراسة :

تظهر أهمية الدراسة في اعتبارها إضافة للتراث الثقافي على عينة مصرية جديدة وفحص العلاقة بين البارانويا كاضطراب وبين بعض متغيرات الشخصية، وعقد المقارنات بين الأفراد على مقياس البارانويا والمقاييس الفرعية الأخرى. كما أن دراسة الإرتباط بين متغيرات الدراسة جميعها ذات أهمية قصوى إذ تعد محاولة الربط بين جوانب كل من فرعي علم النفس الاكلينيكي وبحوث الشخصية ، لأنها تعتبر محاولة الكشف عن بعض السمات الشخصية لدى عينات مختلفة من الذكور والإناث .

والأهمية التطبيقية تظهر في : أن الدراسة قد تعتبر نواة لبحوث أخرى في نفس المجال تفيد في إثراء التراث العلمي الإكلينيكي، لأن إمكانية التعرف على جملة أعراض البارانويا ومحاولة وصف علاجها تعتبر أهمية تطبيقية علاجية .

٤ – أهداف الدراسة :

أ – من ضمن الأهداف هدفا قياسيا ويتمثل في: التقدم بمقياس جديد يناط إليه التمييز بين بعض فئات البارانويا وبين الأسوياء والمقارنة بينهم في ضوء العوامل المستخرجة لدى كل فئة مع تحديد أهم معالمه السيكومترية من ثبات وصدق .

ب – تهدف الدراسة فحص الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة بأكملها وهي : الاضطرابات البارانويدية، العدائية، النرجسية وذلك للتعرف على مدى اختلاف أو تشابه التركيب العاملي لمتغيرات الدراسة باختلاف الجنس.

جـ – والهدف الارتباطي يتمثل في فحص العلاقة بين مكونات الشخصية في هذه الفئات السابقة وبين متغيرات العدائية ، النرجسية.

د – وأخيرا تقوم الدراسة بمحاولة إعادة تقنين للمقاييس الفرعية المستخدمة في الدراسة .

فروض الدراسة :

فى ضوء الإطار النظرى وما أورده التراث السيكولوجى من دراسات فى مجال اضطرابات البارانويا تحددت الفروض على النحو التالى :

أ - يوجد تأثير جوهرى لعاملى الجنس (ذكور/ إناث) ونوع العينة (سوية/ مرضية) منفصلين ومتفاعلين فى متغيرات الدراسة : البارانويا ، النرجسية ، والعدائية بأبعادها الخمسة. (نقد الذات ، عدائية بارانويدية ، عدائية صريحة، نقد الآخرين ، الشعور بالذنب)

٢ - يختلف النسق الارتباطى لمتغيرات الدراسة السابقة (نقد الذات/ عدائية بارانويدية/عدائية صريحة/ نقد الآخرين /الشعور بالذنب) باختلاف نوع وجنس العينة.

٣ - يختلف التركيب العاملى لمتغيرات الدراسة السابقة باختلاف نوع وجنس العينة.

المنهج والإجراءات

١ - العينات :

سحبت عينات الدراسة الاكلينيكية من المرضى من الجنسين من مستشفيات الطب النفسى بالإسكندرية والقاهرة والبلدة ، والعيادات الخارجية المختلفة ، أما عينة الأسوياء من الجنسين فقد تم اختيارها من الأطباء والمهندسين والمدرسين والمحاسبين والموظفين من الجنسين بالمصالح ومؤسسات العمل المختلفة وكذلك أصحاب الأعمال الحرة وربات البيوت.

وتم تقسيم العينة إلى قسمين:

أ - عينية دراسة استطلاعية لتقنين وتطبيق مقاييس الدراسة بغرض التأكد من خصائصها السيكومترية من ثبات وصدق وكان عددها (٢٠٠) من الأسوياء من الجنسين، و (١٠٠) من المرضى من الجنسين (وصلت إلى (٢٨٤) فردا من الأسوياء والمرضى) .

ب - العينة الأساسية : وقد بلغ قوامها (٧٤٠) من الأسوياء من الجنسين، وعدد عينة المرضى (١٥٠) مريضا من الجنسين ، ووصلت بعد تصحيح الاستمارات إلى (٦٥٠) فردا بواقع (٥٦٠) من الأسوياء ، و(٩٠) من المرضى من الجنسين.

٢ - المقاييس والأدوات:

تم تصميم المقياس الخاص بالمتغير الرئيسى فى الدراسة (الاضطرابات البارانويدية) لاستخدامه فضلا عن استخدام مقاييس سبق وضعها من قبل باحثين آخرين ، والتى استخدمت بهدفين هما :

أ - بوصفها محكات للمقياس الجديد .

ب - للتحقق من الفروض عن طريقها . وهذه المقاييس هى :

١ - مقياس اضطراب البارانويا . من إعداد السادة المشرفين والباحثة .

٢ - مقياس استبيان العدائية واتجاهها . من إعداد محمد عبد الظاهر الطيب.

٣ - مقياس قائمة الشخصية النرجسية: من إعداد عبد الفتاح دويدار .

الأساليب الإحصائية :

تمت معالجة البيانات الخاصة بعينة الدراسة على مقاييس البحث بعدد من الأساليب والعمليات الاحصائية منها :

١ - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

٢ - اختبارت لدلالة الفروق بين متوسطين .

٣ - معامل ارتباط بيرسون .

٤ - تحليل التباين المتعدد .

٥ - التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج .

٦ - التدوير المتعامد للمحاور .

وفى ضوء ما أسفرت عنه العمليات الاحصائية من نتائج تتعلق باستجابات عينة الدراسة تمت مناقشة النتائج فى ضوء الدراسات السابقة ومن خلال التحقق من صحة فروض الدراسة عن طريق مناقشة تفاعل المتغيرات فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها .

نتائج الدراسة :

أ - بالنسبة لتصميم مقياس الأعراض البارانويدية :

فقد أسفر التحليل العاملى عن استخراج ١٩ عاملا استبقيت منها ستة عوامل فقط واستبعدت العوامل الثلاثة عشر المتبقية نظرا لضعف تشبعات بنودها تبعا للمحكات الإحصائية الثابتة وكانت العوامل المستبقاه : عامل البارانويا العام، عامل الشعور بالعظمة، عامل الشك، عامل ضلالات الاضطهاد، عامل التناقض الوجدانى تجاه الآخرين، وعامل الانفصال عن الواقع. وهى عوامل توضح الحالة المرضية لدى العينة الإكلينيكية .

ب - بالنسبة لعلاقة البارانويا بالمتغيرات الفرعية :

فقد حصلت العينة المرضية على متوسط درجات أعلى من العينة السوية فى متغير الاضطرابات البارانويدية، وعامل العدائية، ومتغيرات نقد الذات، العدائية البارانويدية، العدائية الصريحة، والشعور الذنب ولم توجد فروق بين الأسوياء والمرضى فيما يتعلق بمتغير نقد الآخرين، وكانت عينة الإناث أكثر نقدا لذواتهن عن عينة الذكور، وعينة الإناث المرضى أكثر نقدا للذات عن باقى العينات ، وفئة الإناث السويات أكثر نقدا للذات عن فئتى الذكور الأسوياء والمرضى، وظهر أن الذكور أكثر نرجسية من الإناث وتتفق تلك النتيجة مع الدراسات السابقة، وظهر ارتباط البارانويا النرجسية لدى عينات الأسوياء والمرضى ، وكذلك ارتبطت البارانويا بالعدائية لدى عينات الأسوياء والمرضى.

وقد اختلف التركيب العاملى لمتغيرات الدراسة باختلاف عامل الجنس، فقد تم استخلاص عاملين جوهريين لعينة الذكور الأول (العدائية بأبعادها الخمسة والبارانويا) والثانى (النرجسية والبارانويا)، وكذلك تم استخلاص عاملين جوهريين لعينة الإناث (العدائية بأبعادها الخمسة والبارانويا ، النرجسية والبارانويا ونقد الآخرين مقابل نقد الذات) .

وكذلك ظهر عاملين جوهريين بالنسبة لفحص العلاقة الخاصة بنوع العينة حيث كانا لدى عينة الأسوياء (العدائية بأبعادها الخمسة والبارانويا ، والنرجسية والبارانويا مقابل نقد الذات) وأيضا بالنسبة المرضى (العدائية بأبعادها الخمسة والبارانويا، والنرجسية مقابل نقد الذات) ، وقد تحققت فروض الدراسة وأيدت الدراسة نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالعلاقة بين المتغيرات .

حدود البحث :

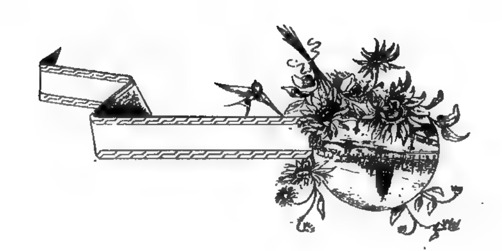
ليس من اليسير تعميم نتائج هذه الدراسة إلا بالنظر إلى الجوانب الثلاثة التالية : عينة البحث من حيث حجمها وطريقة اختيارها والمجتمع الذى سحبت منه ، أدوات القياس ودرجة صدقها وثباتها ، الطرق الاحصائية المستخدمة.

توصيات الدراسة والبحوث المستقبلية المقترحة :

وبالنظر إلى ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج وما أثارته من تساؤلات فالمرجو أن تكون هذه الدراسة قد أسهمت فى الكشف عن بعض الجوانب المهمة فى هذه

الاضطرابات وتتبع آثارها وأن يكون لنتائجها بعض النفع للمهتمين بهذا المجال من أطباء نفسيين وعلماء وأخصائيين اكلينيكيين والمتخصصين في الارشاد والعلاج النفسي بحيث يتعاون الجميع في استثمار ذلك كله في بناء فرد جديد أكثر واقعية في نظرته إلى نفسه وإلى العالم من حوله وأكثر فائدة ونفعا للمحيطين به ولبلده التي ينتمي إليها وبالتالي فمن المقترح إجراء البحوث التالية :

- دراسة علاقة الاضطرابات البارانويدية داخل الثقافات المختلفة (ريف – حضر).
- دراسة العلاقة بين الاضطرابات البارانويدية وتوهم المرض .
- دراسة العلاقة بين الاضطرابات البارانويدية والوساوس .
- دراسة العلاقة بين الاضطرابات البنارانويدية وبعض الاضطرابات السلوكية .



قواعد النشر فى مجلة علم النفس

١ ـ يراعى ذكر عنوان المقال، واسم الكاتب، ووظيفته، ومقر الوظيفة.

٢ ـ يراعى عند الكتابة لأول مرة لهذه المجلة، أن يذكر الكاتب المؤهلات وجهة التخرج واسمه الثلاثى.

٣ ـ يجب أن يشفع الكاتب مقاله بقائمة بالمراجع التى رجع إليها رجوعاً مباشراً. ويكون ذكر المراجع على النحو الآتى:

ـ فى حالة الكتب: اسم المؤلف كاملاً، عنوان الكتاب، بلد النشر، وسنة النشر واسم الناشر، وتذكر الطبعة إذا لم تكن الأولى.

ـ فى حالة المقالات المنشورة فى دوريات التخصص: اسم المؤلف كاملاً، عنوان المقال، اسم المجلة، سنة النشر، المجلد، العدد، ثم الصفحات التى يشغلها المقال.

٤ ـ يجب الالتزام بالقواعد المتعارف عليها عالمياً فى شكل المقالات التى تقوم أساساً على ذكر الدراسات الميدانية أو التجارب المعملية. فيورد الكاتب مقدمة يحدد فيها مشكلة البحث. ومدى الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، ثم يقدم قسماً عن إجراءات البحث يتكلم فيه عن الأدوات والعينة وتصميم الدراسة والأسلوب الذى اتبع فى استخدام الأدوات وجمع البيانات، ثم يفرد قسماً لتقديم النتائج ومناقشتها.

٥ ـ فى المقالات النظرية يراعى أن يبدأ الكاتب بمقدمة يعرف فيها مشكلة البحث. ووجه الحاجة إلى معالجة هذه المشكلة، وينقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يقدم كل قسم فكرة أو جزءاً من الموضوع قائماً بذاته.

٦ ـ يراعى فى المقالات النظرية والتجريبية/ أو الميدانية على حد سواء. الاقتصاد الشديد فى نشر المادة الإحصائية فى صورتها الرقمية ويمكن الاسترشاد فى ذلك بنماذج المقالات التى تنشر فى مجلة الـ Amercian Psychologist الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية، أو مجلة Bulletin الصادرة عن جمعية علم النفس البريطانية. وتوضح عشرات المقالات المنشورة فى هاتين المجلتين أن العبرة ليست بكثرة الأرقام والجداول، وإنما العبرة بوضوح مشكلة البحث وتحددها أمام الكاتب، وبحسن الاستيعاب لتراث الدراسات التى سبق أن تناولت أطرافاً من هذه المشكلة، وبوجود رؤية جديدة، أو معان جديدة، لدى الكاتب يسهم بها فى تطوير النظر إلى هذه المشكلة.

٧ ـ تعرض المادة المقدمة للمجلة على محكّمين متخصصين، وذلك على نحو سرى، لتقدير الصلاحية للنشر، وتقوم إدارة المجلة بإخطار الباحثين والمؤلفين بالنتيجة دون الإفصاح عن شخصية المحكمين.

وتورد المجلة فى ردها على المؤلفين آراء المحكمين ومقترحاتهم إذا كان المقال فى حال يسمح بالتصحيح والتعديل، أما إذا لم يكن فتحتفظ المجلة بحقها فى رد المقال إلى صاحبه والاعتذار عن النشر دون إبداء الأسباب.

٨ ـ يراعى فى أحجام المقالات أن تكون أحجاماً معتدلة، بحيث تتراوح بين ثلاثة آلاف وتسعة آلاف كلمة، هذا بخلاف قائمة المراجع.

٩ ـ ترحب المجلة بالجهود العلمية البناءة لجميع الزملاء المتخصصين فى دراسات السلوك والخبرة البشرية، سواء كانوا من علماء النفس، أو من التربويين، أو من الأطباء النفسيين، والأخصائيين الاجتماعيين، وعلماء الاجتماع وكل من تسمح تخصصاتهم بإثراء زاوية النظر العلمية إلى السلوك والخبرة البشرية.

١٠ ـ لغة النشر فى المجلة هى اللغة العربية، وتهيب إدارة المجلة بالزملاء جميعاً أن يعنوا بسلامة اللغة عناية خاصة، سواء من حيث صحة المفردات، وسلامة التراكيب، وسلامة الأسلوب.

وعندما يشار إلى أسماء بعض الأعلام الأجانب يوضع اسم العالم باللغة الأجنبية إلى جوار كتابته بالعربية فى سياق النص. وهذا فى حالة ذكر اسم هذا العالم للمرة الأولى، فإذا ورد اسمه فى السياق بعد ذلك يكتفى بكتابة الاسم بالعربية.

وعندما يرى الكاتب أنه يضع ترجمة عربية لمصطلح أجنبى لم يستقر الرأى على وضع ترجمة محددة له ففى هذه الحالة يضع رقماً صغيراً فوق الكلمة العربية ويضع المصطلح بلغة أجنبية فى الهامش هذا فى المرة الأولى لذكر المصطلح.

فإذا عاد الكاتب إلى ذكره مرة ثانية فيكتفى بالترجمة العربية الواردة فى السياق.

١١ ـ الإشارة إلى المراجع فى سياق النص تكون بذكر اسم المؤلف وسنة النشر بين قوسين فى الموضع المناسب. ويكون ترتيب المراجع فى القائمة الواردة فى نهاية المقال حسب الترتيب الأبجدى لأسماء المؤلفين.

ويفرق فى قائمة المراجع بين العربى منها والأجنبى وبالتالى توضع قائمتان (إذا لزم الأمر) الأولى هى قائمة المراجع العربية، والثانية تشمل قائمة المراجع الأجنبية.

١٢ ـ لا تنشر المجلة مواد سبق نشرها باللغة العربية فى مجلة أو كتاب فى أى مكان فى الوطن العربى.

١٣ ـ لا تنشر المجلة مواد مستمدة مباشرة من رسائل الماجستير والدكتوراه.

علم النفس



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

الأسعار فى البلاد العربية والأجنبية

الكويت ديناران، البحرين ١٤٠٠ فلس، سوريا ٥٦ ليرة، لبنان ٣٠٠٠ ليرة، الأردن دينار ونصف، السعودية ٢٤ ريالاً، السودان ٩٥٠ قرشاً، تونس ٣٠٠٠ مليم، الجزائر ٥٦ ديناراً، المغرب ٢٥ درهماً، الجمهورية اليمنية ٤٠ ريالاً، ليبيا ٣,٢٠٠ ديناراً، الدوحة ١٤ ريالاً، الامارات ١٤ درهماً، غزة القدس ٧٠٠ سنت، سلطنة عمان ١٥٠٠ بيزة، لندن ٤٠٠ بنس، نيويورك ١٠٠٠ سنت.

الإشتراكات

* من الداخل

عن سنة (٤ أعداد) ١٠,٨٠ عشرة جنيهات وثمانون قرشاً، شاملة مصاريف البريد وترسل الاشتراكات بحوالة بريدية أو شيك باسم الهيئة المصرية العامة للكتاب.

* من الخارج

عن سنة (٤ أعداد) ٢٠ دولاراً للأفراد، ٣٨ دولاراً للهيئات مضافاً إليها مصاريف البريد، البلاد العربية ٨ دولار وأمريكا وأوروبا ٢٤ دولاراً.

* المراسلات

مجلة علم النفس ـ الهيئة المصرية العامة للكتاب
ـ كورنيش النيل ـ رملة بولاق ـ القاهرة
تليفون ٧٧٥٣٧١ـ ٧٧٥٠٠٠
الهيئة المصرية العامة للكتاب

علم النفس

٢٠٠ قـرش

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب